
sebastien
FAURE
5c
POSTES
RUCHE
RAMBOUILLET
"LA RUCHE"
"LA RUCHE" - Départ pour les Champs
Comptoir Parisien, Paris
ECRITS PEDAGOGIQUES
de
SÉBASTIEN FAURE

80 -

ECRITS PEDAGOGIQUES DE SEBASTIEN FAURE

Editions du Monde Libertaire

145 rue Amelot 75011 Paris



PREMIERE PARTIE

POUR LE CENTENAIRE D'UN ORATEUR (1)

Mesdames, Messieurs, Camarades,

Un homme, c'est une époque.

« Le génie des masses silencieuses », dit Renan, « est la source de toutes les grandes choses. Mais la masse n'a pas de voix ; il lui faut un interprète ». Sébastien Faure, de la naissance duquel nous commémorons aujourd'hui le centenaire, fut l'un des grands interprètes de son époque, le traducteur de ce génie des masses silencieuses du XIXe siècle qui atteignit la dernière phase de son développement durant les années qui sont à cheval sur le XIXe et XXe siècle et qui furent celles de la grande activité oratoire de Sébastien Faure.

Faure fut à la fois - ce qui était alors presque inséparable : un orateur et un homme d'action, un militant.

Le temps où il vécut fut celui des grands orateurs. Non seulement celui des Guesde, des Jaurès, des Vandervelde, des Enrico Ferri, mais, plus encore peut-être, celle des grands tribuns-ouvriers qui savaient traduire magnifiquement les aspirations et les passions de la classe ouvrière, les Tortellier, les Girier-Lorion, les Tom Mann et tant d'autres, sans compter les femmes telles que Louise Michel ou Sorgue.

---

(1) Conférence prononcée dans une réunion publique tenue à Nice par le groupe Elisée Reclus pour célébrer le centenaire de la naissance de Sébastien Faure.

On médit parfois de l'éloquence ; à mon avis, c'est un tort. Il n'est d'action, d'action populaire, d'action de masse que grâce à l'enthousiasme. Or, c'est cet enthousiasme que traduisent et renforcent à la fois les accents passionnés d'un homme parlant à d'autres hommes ; ce sont ces accents qui créent la chaleur qui fait communier une foule en une même foi et revêtent cette foi de ce caractère impérieux qui donne à chacun le sentiment qu'il lui faut, s'il ne veut pas déchoir, se sacrifier pour le triomphe de la cause.

C'est pourquoi toutes les grandes époques, toutes celles qui ont été marquées par un pas en avant, ont été des temps d'éloquence ; inversement, lorsqu'il n'est point d'éloquence, quand la tribune est muette, c'est qu'on est à des époques de seconde zone, dans des moments où l'humanité s'endort.

C'est lors de la grandeur d'Athènes que fleurirent les Périclès et les Démosthène ; c'est au temps de Cicéron que Rome atteint son point culminant ; au moyen âge, c'est l'éloquence de Pierre l'Ermite qui arrache l'Occident à la résignation et au désespoir dans lequel il croupissait depuis au moins un demi-millénaire et le lance dans cette grande aventure des Croisades qui va lui ouvrir des horizons nouveaux ; plus tard ce seront les harangues de Jacques Guillaume Karle et les prêches du moine John Ball qui pousseront les manants à l'assaut des châteaux de l'Ile-de-France et de la Cité de Londres ; enfin, dans les temps modernes, c'est avec la Révolution Française que l'éloquence renaît, elle se poursuivra à la barre, au parlement et dans la rue tout au cours du siècle dernier, le siècle des révolutions.

C'est de cette dernière lignée que Sébastien Faure fut l'un des ultimes représentants.

La parole de Sébastien Faure était extrêmement châtiée. Il avait conservé de ses études chez les Jésuites le goût de la phrase rigoureusement correcte, de la composition soignée, de l'enchaînement rigoureux de l'argumentation, de sorte que ses discours étaient des modèles de style.

Des modèles trop parfaits, pensait-on même parfois. On aurait désiré quelque incorrection grammaticale, quelque hésitation pour trouver le mot juste ou l'argument frappant, mais cela ne se produisait jamais.

L'effet n'en était pas moindre. Lorsqu'après avoir tenu, pendant une heure ou davantage, l'esprit tendu de ses auditeurs sous le charme d'une logique impeccable, il en arrivait à sa péroraison dans laquelle les images alors éclataient et où il traçait les vastes perspectives de l'avenir, personne ne pouvait ne pas être profondément ému.

A une condition cependant !

C'est que la salle soit pleine, et pleine d'une foule capable de vibrer à l'unisson de celui qui lui parlait.

J'ai eu l'occasion d'entendre Sébastien en des salles bondées, devant des publics composés presque exclusivement d'ouvriers. Et, d'autre part, en des salles à moitié vides, en des quartiers bourgeois. Ce n'était pas le même homme. Au lieu de se donner tout entier, on aurait dit, dans le second cas, qu'il s'acquittait d'un pensum.

Mais il en est ainsi pour tous les vrais orateurs. Ils reçoivent autant de la salle que ce qu'ils lui donnent. S'il n'y a pas de cordes à faire vibrer, l'archet est impuissant. Comme le disait la grande amie de Faure et presque sa rivale en éloquence, Louise Michel, quand on parle, " c'est la salle qui vous porte ".

C'est pourquoi, aux époques où il n'y a pas de salle pour vous porter, lorsqu'il n'y a plus ni foi, ni enthousiasme, il n'y a plus d'éloquence. Il n'est pas besoin de lui tordre le cou ; elle disparaît d'elle-même. S'il n'y a plus de cordes capables de vibrer, l'archet devient inutile.

Sébastien Faure fut donc et avant tout un orateur. Mais, par cela même, il fut l'un des hommes les plus représentatifs de l'anarchisme français, époque qu'il vécut de bout en bout.

Lorsqu'il n'y a point de cordes à faire vibrer, disais-je tout à l'heure, il n'y a pas de place pour l'archet ; mais, tout au contraire, au moment où Sébastien Faure, débarrassé des idées religieuses qui lui avaient été inculquées dans sa jeunesse, parvient à la maturité, des cordes sont en train de vibrer et avec quelle résonance !

C'est, en effet, l'instant où l'anarchie fait son entrée dans le monde, et tout particulièrement en France, non plus seulement comme théorie, mais comme mode d'action.

Nous sommes dans les années 90. C'est-à-dire en pleine époque de la " propagande par le fait ". C'est le moment où, profitant de l'invention récente de la dynamite, les révoltés jettent au monde bourgeois l'ultime défi des bombes.

C'est Ravachol qui jette son défi à la Justice en déposant des bombes aux domiciles du président des Assises et de l'avocat général qui ont fait condamner à de lourdes peines les ouvriers Decamps, Dardare et Léveillé coupables de s'être défendus héroïquement un soir de Premier Mai contre les brutalités de la police ; c'est Emile Henry qui entend montrer la responsabilité

globale de toute la classe bourgeoise dans l'injustice sociale en la frappant collectivement et anonymement de sa bombe lancée sur la terrasse du café Terminus de la gare Saint Lazare ; c'est Vaillant, l'ancien guesdiste dégoûté, qui s'en prend particulièrement à l'institution type du régime bourgeois, le Parlement, en jetant une bombe en pleine séance, dans l'hémicycle du Palais-Bourbon ; c'est Caserio, enfin, qui venge la mort de Vaillant guillotiné bien qu'il n'ait tué personne, en poignardant Carnot, président de la République.

A cette action « par le fait » se joint simultanément une intense propagande par l'écrit et la parole; Il faut bien expliquer ; il faut bien justifier. Aussi est-ce alors que Reclus fait sa brochure sur « l'Anarchie » et son petit livre intitulé « Evolution, Révolution et l'Idéal anarchique » ; c'est alors que Kropotkine écrit ses « Paroles d'un Révolté » et sa « Conquête du Pain » tandis que Pouget publie le **Père Peinard** et Grave la **Révolte** et le **Révolté** : et qu'à Sébastien Faure et à Louise Michel revient la tâche de défendre l'anarchisme par la parole.

Faure multiplie donc les conférences sur tous les sujets et s'adressant à tous les milieux. Entre temps il fonde avec les deux anciens combattants de la Commune Louise Michel et Constant Martin, un journal hebdomadaire le **Libertaire** et il adopte Sidonie, la fille qu'a laissée Vaillant et qui avait déjà perdu sa mère.

Arrêté, il passera aux Assises dans le fameux procès des Trente.

Selon le procédé de l'« amalgame » cher à toutes les polices, celles-ci cherchent autant à déshonorer leurs victimes qu'à les faire condamner, on avait arrêté pêle-mêle des délinquants de droit commun et tout ce qui comptait alors comme écrivains ou orateurs libertaires et l'on entendait démontrer que ces derniers étaient moralement complices des attentats. Cependant, en cette fin du XIXe siècle l'esprit de liberté n'était pas encore mort. Il demeurait des possibilités de se défendre, non seulement devant les juges, mais devant l'opinion publique. Les juges, certes, étaient des bourgeois (les jurés), mais non des fonctionnaires dont l'avancement dépend du gouvernement, comme le sont les magistrats des tribunaux correctionnels auxquels sont maintenant déférés tous les délits politiques. C'est pourquoi, bien que, peu avant que les Trente ne passent en jugement, eut lieu le meurtre du président Carnot, ce qui n'était pas précisément fait pour créer un climat favorable aux anarchistes, le délit de complicité morale ne fut pas retenu et les Trente furent acquittés.

Bientôt cependant la propagande par le fait disparaît, et avec elle s'achève la période héroïque de l'anarchisme.

C'est que la période de grande dépression économique et de terrible misère qui commença peu après la guerre de 70 est en train de prendre fin ; les choses commencent à aller un peu mieux ; un faible espoir luit. D'autre part, le syndicalisme révolutionnaire s'élabore ; de nouvelles formes de lutte, moins désespérées et susceptibles de résultats plus immédiats, sont utilisés, aussi les anarchistes vont-ils abandonner la bombe pour l'« action directe » des syndicats ouvriers.

Mais, en même temps, voici qu'éclate un drame, un drame qui, pendant plus d'une demi-décennie, secouera le pays tout entier, toutes classes réunies : l'Affaire Dreyfus.

Les anarchistes, à peu près tous, se jettent dans la mêlée, car il s'agit avant tout d'une lutte contre la calotte et l'armée, contre « le sabre et le goupillon ». Sébastien Faure est à leur tête. Il fonde un quotidien, le **Journal du Peuple**. Il est de toutes les réunions. Or, les réunions ne sont pas alors une petite affaire, car les antidreyfusards et leurs hommes de main, Jules Guérin, l'homme du Fort Chabrol, Dubuc et d'autres, non seulement ne craignent pas la bagarre, mais la cherchent. il n'est guère de meeting ou de réunion de quartier où l'on n'ait à échanger des horions. De même dans la rue au cours des manifestations.

On peut dire que si la victoire est finalement restée aux défenseurs de Dreyfus, c'est aux anarchistes, ou, plus généralement, aux travailleurs révolutionnaires qu'elle fut due, car il ne restait aux partisans du trône et de l'autel, déjà maîtres de l'armée et de la plupart des corps constitués, qu'à devenir les maîtres de la rue pour être les maîtres de l'Etat.

Pour vous montrer dans quelles conditions avaient alors à se battre les militants comme Sébastien Faure, je vous raconterai un fait.

C'était aux environs immédiats de 1900. L'antisémitisme faisait rage dans toute la France, et plus encore en Algérie. Le vrai maître de l'Algérie n'était pas le gouverneur général que les antisémites obligèrent, lorsqu'il s'appela Lépine, à rester claustrer dans son Palais d'Eté, mais le chef des antisémites algérois, Max Régis. Il n'était pas alors possible à un Juif de sortir dans les rues d'Alger une fois la nuit tombée ; nombreux furent ceux qui furent assassinés.

Eh bien ! c'est à cette époque, au moment où la terreur exercée par les suppôts du nationalisme et de l'antisémitisme atteignait son point culminant, que de courageux travailleurs, des militants syndicalistes, décidèrent d'organiser à Alger même, à la Bourse du Travail de Mustapha, l'un des

faubourgs ouvriers de la ville, une réunion publique avec Sébastien Faure comme orateur.

Lorsque le conférencier monta à la tribune, la salle était pleine, pleine d'une foule en majorité hostile qui le hua. Il n'en prit pas moins la parole et parvint à prononcer entièrement son discours. Lorsqu'il eut achevé, le commissaire de police qui avait assisté à la réunion sur l'estrade, comme la loi lui en donnait le droit, lui dit (je rappelle que le gouvernement était alors un ministère dreyfusard qui essayait d'endiguer comme il pouvait, la marée nationaliste) : « Monsieur Faure, il y a une porte qui d'ici même donne par derrière sur une issue qui est gardée par mes hommes ; venez avec moi, nous allons sortir par là ensemble ! » Mais Faure refusa net : un anarchiste se mettre sous la protection de la police, jamais ! Et il s'en alla en traversant toute la salle entre deux haies de vociférateurs, mais sans que personne n'ose le toucher.

Fait étrange, mais non moins étrange qu'il ne paraît.

Courage ne signifie pas témérité. S'il faut savoir affronter le danger, il ne faut l'affronter qu'après avoir pris le maximum de précautions. Or, celles-ci avaient été prises. Elles se réduisaient d'ailleurs à une seule. Avant le départ de Sébastien pour Alger, les anarchistes avaient fait dire à Edouard Drumont, le directeur de la Libre Parole qui était le chef reconnu de tout le mouvement antisémite de France et d'Algérie, que si, à Alger, on touchait seulement à un cheveu de Sébastien Faure, eux, les anarchistes parisiens se chargeraient de faire la peau à Drumont. C'est pourquoi Sébastien Faure put rentrer sain et sauf en France, mais il fallait tout de même un sacré cran pour aller affronter, même dans ces condition, les meutes de Régis, car un « accident » était toujours possible !

L'Affaire Dreyfus est à peine terminée que Sébastien Faure se tourne vers un autre genre d'activité.

On était encore alors, dans les milieux révolutionnaires, sous l'influence des idées et des expériences de Robert-Owen, le grand socialiste et syndicaliste anglais des débuts du XIXe siècle. Owen fut celui qui exprima en termes sociologiques les idées que son contemporain Lamarck était en train d'élaborer en histoire naturelle.

Idées qui peuvent se résumer grosso modo en cette formule : c'est le milieu qui fait l'individu ; changez le milieu, et les caractéristiques de l'individu se transformeront.

C'est ce principe qu'Owen entreprit d'appliquer à l'homme. Ce qui était vrai pour la plante ou l'animal devait être vrai aussi pour l'homme ; ce qui était du point de vue purement physique devait être vrai aussi du point de vue moral. En un mot, l'être humain peut être amélioré si on le fait vivre dans un milieu convenable.

Mais Owen ne se contenta pas de le dire, il le prouva. Ayant eu à diriger une grande usine textile en Ecosse dont le personnel était réputé pour sa basse moralité, il parvint, grâce à des conditions de vie matérielle améliorées, grâce à des méthodes entièrement nouvelles dans la discipline du travail ; par la substitution de l'appel à la dignité humaine et du jugement des pairs, aux amendes, mises à pied et autres sanctions du type habituel, et aussi grâce à l'instruction des jeunes, à transformer entièrement, en quatre ans, la mentalité de ses ouvriers, si bien qu'un historiographe a pu écrire que « le personnel de deux mille ouvriers de l'usine de New-Lanark, paresseux, ivrogne et voleur, ne formait plus, au bout de ces quatre ans, qu'une famille gouvernée par un patriarche ».

Cette réussite extraordinaire eut un énorme retentissement et c'est ce qui explique que les idées de Owen sur la toute puissance de l'éducation étaient encore si vivantes près de cent ans plus tard, au début de XXe siècle ; c'est aussi ce qui explique la fondation par Sébastien Faure au cours des années 1900, de l'école de « la Ruche ».

Si ce sont les conditions dans lesquelles les hommes vivent, qui déterminent leur comportement, alors, en faisant vivre les enfants, dès leur plus jeune âge, dans un milieu d'où l'autorité est absente, on en fera des êtres qui, lorsqu'ils seront adultes, seront capables de vivre dans une société sans autorité, dans une société anarchiste.

Sébastien Faure se mit donc en quête de fonds, et, les ayant trouvés, principalement, je crois, auprès des francs-maçons, il acheta un petit domaine dans la forêt de Rambouillet, pas très loin de Paris, mais en pleine nature, qu'il baptisa « la Ruche », et où il accueillit les enfants que leurs parents voulaient bien lui confier.

La Ruche fut, dans toute l'acceptation du terme, une école anarchiste, non point, certes une école où l'on apprenait l'anarchisme, comme on apprend le pseudo-marxisme dans les Bobigny, mais une école où l'on vivait l'anarchisme, c'est-à-dire une école d'où était bannie l'autorité, aussi bien sous forme de récompenses que de punitions, et où au lieu de bourrer la mémoire des enfants d'un tas de choses apprises, on s'évertuait à développer chez eux

l'esprit d'observation et le sens critique, le goût du libre examen.

Mais l'expérience fut bientôt interrompue, car l'année 1914 arrivait, et, avec elle, la guerre, la première guerre mondiale.

Ce fut au cours de cette guerre que se présenta pour Sébastien Faure ce qui fut sans doute le plus terrible cas de conscience de sa vie et l'un des plus graves qui puissent se poser à la conscience d'un homme.

Dans les débuts du conflit il avait fait paraître un tract contre la guerre qui avait été abondamment diffusé dans les tranchées et beaucoup de " poilus " lui écrivirent pour lui dire leur accord. Or, la plupart de ces lettres furent interceptées par la Sûreté militaire.

Alors Malvy, le ministre de l'Intérieur, convoqua Sébastien à son bureau. Celui-ci s'y rendit et se vit présenter tout un lot de ces lettres. Celles-ci étaient conçues en termes tels que leurs auteurs étaient passibles du Conseil de guerre. Malvy proposa donc à Sébastien Faure le marché suivant : « Ou vous continuez à écrire et à envoyer aux soldats des tracts du même genre, et tous ces soldats seront poursuivis, et il peut leur arriver d'être condamnés même à la peine capitale, ou bien vous cessez et, dans ce cas, je brûle toutes ces lettres immédiatement devant vous ».

Le cas de conscience devant lequel Faure se trouvait ainsi subitement placé était vraiment terrible : ou bien risquer de faire fusiller des dizaines de jeunes gens qui lui avaient fait confiance, ou bien cesser de dire ce qu'il croyait qu'il fallait dire, en ce moment de grande crise, pour le bien de tous les hommes.

J'ignore, Camarades, quel parti vous auriez pris si vous vous étiez trouvés placés devant une pareille alternative ; pour moi, j'avoue que je n'en sais rien !

Quoi qu'il en soit, Sébastien Faure, après sans doute un moment de douloureuse hésitation, opta pour écarter le danger le plus pressant : il accepta de ne plus publier de tracts et Malvy aussitôt brûla les lettres.

Sébastien Faure tint parole : il se contenta de publier un dernier tract qui, cette fois, était intitulé : « Pourquoi je cesse ma campagne contre la guerre », dans lequel il expliquait les causes de sa résolution.

Peu après, cependant, il lançait un hebdomadaire : **Ce qu'il faut dire**, mais qui, comme toute la presse à l'époque, était soumis à la censure et où l'on ne pouvait donc faire passer tout ce qu'il était possible de mettre dans un tract plus ou moins clandestin.

Cette affaire n'eut pas d'autres suites pour l'anarchiste, mais elle en eut une pour le ministre : son geste devait le faire condamner à l'exil quelques années plus tard.

Lorsque, à la fin de la guerre, Clemenceau, devenu tout puissant, résolut de se débarrasser des hommes politiques, comme Malvy et Caillaux, qui s'étaient opposés à sa politique de guerre, Malvy eut à comparaître en Haute-Cour sous l'inculpation de je ne sais quelles intelligences avec l'ennemi, mais au cours du procès l'accusation s'effondra si totalement que, malgré le désir qu'avaient les sénateurs de complaire à Clemenceau, ceux-ci allaient être obligés de prononcer l'acquittement, lorsque l'un d'eux, Flandin, le père de celui, ô ironie, qui devait être, au cours de la guerre suivante, ministre de Pétain, se leva et, rappelant l'entrevue de Malvy et de Sébastien Faure, déclara que Malvy s'était en cette circonstance rendu coupable de forfaiture car les lettres de soldats saisies par la police appartenaient à l'Etat et qu'un ministre n'a pas le droit de détruire des documents d'Etat.

Le prétexte était trouvé : Malvy dut partir pour l'exil.

La période qui suivit, celle de l'entre-deux guerres, fut une période de repos relatif pour le vieux lutteur. Non point qu'il éprouvât le besoin de se reposer, mais la situation n'était plus de celles qui conviennent à la lutte. Le mouvement révolutionnaire français était en train de disparaître ; à la volonté révolutionnaire au « Producteurs sauvons-nous nous-mêmes » de l'Internationale, s'était substitué le mirage russe. On se contentait d'attendre le nouveau Messie. De ce fait, les cordes n'étaient plus capables de vibrer, l'archet n'avait donc plus que faire.

C'est pourquoi Sébastien Faure se consacrera alors presque exclusivement à la confection et à la publication de « l'encyclopédie anarchiste », un ouvrage en quatre gros volumes qui présentait la doctrine anarchiste sous la forme d'articles rédigés par divers écrivains anarchistes, chacun d'eux étant consacré à l'un des mots de la langue française susceptibles d'une interprétation philosophique.

Cependant, en 36, un nouveau coup de tonnerre retentit : la révolution espagnole. Le pèlerin reprend alors son bâton, l'orateur la tribune. Il met sa parole au service de la C.N.T. et de la F.A.I., en Espagne et en France, et, bien qu'il ait maintenant tout près de 80 ans, sa voix demeure si claire et sa diction si nette que, même dans une immense salle comme celle de la Mutualité, à Paris, pas un mot de lui ne se perd quoi qu'il refuse toujours l'aide du microphone.

Quelques années plus tard, au cours de la seconde guerre, il s'éteignait subitement, assis à sa table de travail, dans la petite ville de Royan où il s'était retiré et dans le cimetière de laquelle il est aujourd'hui enterré.

Sa tombe, très simple, porte sur une plaque de marbre :

Au grand orateur libertaire
De ses amis d'hier
A ceux de demain.

Ainsi se termine la vie exemplaire de celui que dans les milieux anarchistes on avait coutume d'appeler seulement Sébast.

Vie exemplaire, parce qu'est exemplaire la vie de celui qui décide de la consacrer à un idéal, et qui demeure fidèle à cet idéal tout au cours de son existence.

R. LOUZON

AVANT- PROPOS

AU DETOUR DE L'AGIR PEDAGOGIQUE LIBERTAIRE

Les anarchistes et l'éducation c'est assurément une vieille et même une très vieille histoire d'amour de toujours ... et sans doute à toujours !

Comme dans toutes les grandes histoires d'amour, le hasard - celui du coup de foudre, de l'ivresse d'un instant ou de la passion d'un moment - a joué, joue encore et jouera surement toujours son rôle. Mais un petit rôle ! Car quand les histoires d'amour durent et qu'elles traversent le temps au rythme endiablé du corps à cœur et du cœur à corps la rencontre initiale et le désir tout de tendresse qui fonde ce type de relation se nourissent d'autre chose que du seul hasard.

D'une certaine logique, tout bonnement !

Le voudraient-ils, en effet, que les anarchistes auraient toutes les peines du monde à éviter la rencontre avec l'éducation. Peut-être parce que leur démarche - profondément anti-autoritaire - vise par "essence" à convaincre et s'inscrit de ce fait dans un processus fondamentalement éducatif. Peut-être également parce qu'ils savent qu'un véritable changement social implique de parvenir à changer et les choses (les rapports de production, la structure de l'économie ...) et les êtres humains tant il est vrai qu'un système social quel qu'il soit repose toujours sur un CONSENSUS. Un consensus authentique. Ou un consensus marqué au fer rouge de l'ALIENATION. Et de ce point de vue, comme c'est l'éducation (dans le cadre familial, scolaire et social) qui "conditionne" l'individu et les individus à certains types de comportements plutôt qu'à d'autres, c'est peu dire qu'un révolutionnaire un tant soit peu cohérent peut difficilement se désintéresser de ce qui constitue l'essentiel du comment de l'aliénation. Et encore moins ne pas être séduit par la recherche et la mise en oeuvre d'alternatives à une

systématique de la "servitude volontaire" qui relève quasi exclusivement de "l'acquis" culturel et éducatif.

Sébastien Faure comme de nombreux anarchistes avant lui et après lui s'est peu à peu convaincu de tout cela.

Né en 1858 dans une riche et catholique famille de Clermont-Ferrand, il fit ses premières armes au noviciat des Jésuites local. La mort de son père, en le ramenant à la vie civile (pour tenir la boutique familiale) lui sauva la mise en le détournant de la prêtrise à laquelle il croyait naïvement "être destiné". Ensuite, par ses lectures et l'obervation de l'exploitation et de l'oppression qui sévissaient alors à l'état brut dans la manufactures et les mines de sa région, il devint très vite socialiste et collectiviste et rejoignit Jules Guesdes et le Parti Ouvrier. Mais l'idylle sera de courte durée. L'électoralisme et sa logique de la prise du pourvoir, le caporalisme régnant au sein du parti, un programme ne remettant pas en cause l'état, les hiérarchies de toutes sortes, l'autorité ... s'avérèrent par trop indigérable pour un jeune homme rêvant d'une société où la collectivisation des moyens de production serait allée de pair avec l'autogestion généralisée. Et en 1858, il sauta le pas et devint communiste libertaire.

A cette époque, le mouvement anarchiste se réduisait à quelques dizaines de groupes disséminés ici et là à Paris, Lyon, St Etienne, Marseille ... qui tentaient de poursuivrent l'oeuvre de Bakounine et de James Guillaume. La "Révolte" que rédigeaient Elysée Reclus, Kropotkine et Jean Grave était alors le journal de référence. Louise Michel, Charles Malato, Tortelier, Emile Pouget ... jouaient quant à eux les haut-parleurs de l'agit-prop libertaire du moment.

Sébastien Faure, qui très vite va se révéler être un orateur hors pair se joignit tout naturellement à eux et organisa de véritables tournées de conférences qui attirèrent les foules.

Aussi, quand en 1894, s'ouvrit le procès des "Trente", qui, suite aux attentats de Ravachol, Vaillant, Henry..., visait à criminaliser et à décapiter le mouvement anarchiste, Sébastien Faure fit partie de la charette. Son éloquence y fera merveille et conduira le Jury à prononcer l'acquittement. Elle fera encore merveille quatre ans plus tard à l'occasion de l'affaire Dreyfus où par la parole et la plume, Sébastien Faure se dépensera sans compter et sera l'un des principaux artisans de la réhabilitation du petit capitaine. Comme on le voit, à l'instar de la plupart des révolutionnaires, Sébastien Faure militait essentiellement dans l'espace politique et rien ne semblait le prédisposer à créer en 1904 cette "incroyable" école que fut "La Ruche".

Rien ? Voir !

CIRCONSTANCES ET LOGIQUE

Au plan personnel, S. Faure était bien placé pour connaître l'importance de l'éducation dans la formation de la personnalité. Lui, l'anarchiste, le libre penseur, n'avait-il pas dans son enfance été victime de l'endoctrinement à la mode catholique ? Mais sa révolte et ses espérances avaient eut jusqu'à présent d'autres chats à fouetter. Car l'urgence des luttes contre l'exploitation, l'oppression et l'injustice frappait sans cesse à la porte et il fallait chaque fois être présent. Pour tenter d'arracher ici une miette de moins pire, là une pincée de liberté et ailleurs une poignée de dignité. Mais même talonné par l'urgence S. Faure ne perdait pas pour autant de vue ce qui se disait ou se faisait ici et là au plan éducatif. Dans le Libertaire, à l'occasion de meetings, lors de réunions avec des camarades, il manifestait toujours un intérêt soutenu pour les écrits ou les expériences qui visaient à élaborer et à mettre en actes des alternatives à la famille traditionnelle, à l'école de l'Etat, à l'école confessionnelle ... Et avec Paul Robin et l'orphelinat de Cempuis (1880-1894), Francisco Ferrer et les écoles modernes dont la première vit le jour à Barcelone en 1901... les exemples ne manquaient pas d'hommes, d'idées, de projets fascinants. Mais il y avait les circonstances, la pression militante. Les coups de tonnerre de la lutte des classes. La frenésie d'un Grand Soir que l'on imaginait à portée de main ... Toutes choses qui faisaient que ... Jusqu'à ce que ...

En 1904, à 46 ans, S. Faure commença à ressentir sinon le poids de l'âge du moins une certaine lassitude à l'égard d'un type de militantisme marqué au fer rouge de l'urgence et des rendez-vous manqués. Il éprouva le besoin de souffler un peu. De concentrer son énergie sur quelque chose de plus palpable. De plus durable. De plus ...

Restait à trouver que faire pour continuer sous une autre forme le combat de sa vie.

Et ce fut vite trouvé !

"De toutes les objections que l'on oppose à l'admission d'une humanité libre et fraternelle, la plus fréquente et celle qui paraît la plus tenace, c'est que l'être humain est fondamentalement et irréductiblement pervers, vicieux, méchant et que le développement d'un milieu libre et fraternel impliquant la nécéssité d'individus dignes, justes , actifs et solidaires, l'existence d'un tel milieu, essentiellement contraire à la nature humaine est et restera toujours impossible... L'oeuvre à fonder était trouvée. Il s'agissait de réunir quarante à cinquante enfants en un vaste cercle familial et de créer avec eux un milieu spécial où serait vécue dans la mesure du possible, d'ores et déjà, bien qu'enclavée dans la société actuelle, la vie libre et fraternelle. L'oeuvre répondait à la double préoccupation formulée ci-dessous : préparer des enfants dès leurs premiers pas dans la vie aux pratiques de travail, d'indépendance, de dignité et de solidarité d'une société libre et fraternelle ; prouver par les faits que l'individu n'étant que le reflet, l'image et la résultante

du milieu dans lequel il se développe, tant vaut le milieu tant vaut l'individu, et que à une éducation nouvelle, à des exemples différents, à des conditions de vie active, indépendante, digne et solidaire correspondra un être nouveau, actif, indépendant, digne et solidaire, en un mot contraire à celui dont nous avons sous les yeux le triste spectacle. Le sort en était jeté, ma résolution était prise. J'allais fonder la Ruche. (1)"

LIBRES ENFANTS DE LA RUCHE

La Ruche était une grande ferme de 25 hectares située près de Rambouillet. Elle était ainsi surnommée à cause de ses rûchers.

En 1904, S. Faure s'y installa avec une cinquantaine d'enfants et une dizaine d'adultes. D'emblée il choisit de ne demander ni agrément ni subventions à l'Etat. Pour ne pas avoir à subir un contrôle dont il était aisé de prévoir qu'il n'aurait eut de cesse d'empêcher l'expérience de prendre son envol. Et surtout pour être cohérent avec lui-même.

S. Faure, en effet, comme tous les anarchistes, ne concevait l'émancipation des exploités et des opprimés que comme leur oeuvre propre. Aussi la Ruche, en se voulant une école alternative à l'école capitatliste se devait-elle de trouver au sein du mouvement ouvrier et socialiste les moyens militants, pédagogiques, financiers et politiques de son existence. Et c'est pourquoi il développa à propos de la Ruche le concept de COOPERATIVE INTEGRALE.

Pour lui, la Ruche devait être un élément d'un tout. Une partie de ce mouvement ouvrier qui par le syndicat, les coopératives de production, de consommation ... essayait de construire un monde nouveau. Et dans cette optique la Ruche avait tout naturellement sa place. En tant qu'école elle pouvait fournir un "service" éducatif au mouvement ouvrier. Mais pas un service apportée de l'extérieur et supporté par l'intérieur. La Ruche parce qu'elle se revendiquait du mouvement ouvrier et de sa capacité à prendre ses affaires en main se devait-elle aussi de prendre ses affaires en main. Les produits de la ferme, le lait, les céréales, les volailles, le miel comme les travaux de menuiserie, de reliure, de ferronerie ... devaient lui permettre de s'auto-financer. Et de s'autofinancer en vendant ses produits non sur le marché et sur la base du profit mais dans le cadre des coopératives de production et de consommation. Coopérative intégrale car étant tout à la fois un espace éducatif, de prodction et de consommation, la Ruche devait être au cœur d'un processus d'autogestion généralisée fondateur d'une alternative globale au système social capitaliste.

---

(1) La Ruche : Propos d'éducateurs, brochure de 110 pages publiée en 1910

Comme on le voit cette école était d'un genre assez particulier.

En tant que coopérative intégrale elle insérait les apprentissages éducatifs dans le champ de la production, de la consommation et de la révolution sociale. Rien à voir donc avec une école traditionnelle même de type anti-autoritaire.

Sur ces bases, l'éducation dispensée à la Ruche allait bien évidemment être elle aussi intégrale c'est à dire physique, manuelle et intellectuelle. Intégrale, libertaire et égalitaire.

A la Ruche en effet les enfants n'étaient pas des citoyens de deuxième ordre. Ils étaient membres à part entière de la collectivité et participaient de ce fait à l'assemblée générale hebdomadaire qui décidait de tout.

Au niveau purement scolaire les enfants étaient divisés en trois groupes (les petits, les moyens et les grands). Jusqu'à 10 ans ils partageaient leur temps entre le jeu, le sport et la classe. Ils avaient la possibilité de se familiariser avec un éventail très large de matières dont la musique, l'anglais, l'espéranto, la sténographie, la dactylographie ... De 10 ans à 13 ans ils entraient dans un cycle de préapprentissage où tout en continuant à recevoir une formation intellectuelle large et diversifiée ils commencaient à "papillonner" dans l'atelier de menuiserie, les champs, la forge ... pour s'initier aux différentes formes de travaux manuels existant à la Ruche. De 13 à 16, 17 ans ils entraient enfin en "apprentissage" en approfondissant l'étude d'une activité manuelle donnée, celle de leur choix.

D'un point de vue pédagogique la Ruche était très attachée à la notion d'autonomie de l'enfant. Ni adulte en miniature, ni objet d'un projet préétabli et géré par d'autres ... l'enfant aimait à dire S.Faure "n'appartient ni à Dieu, ni à l'Etat ni à sa famille mais à lui même". D'où le souci de lui permettre d'être simplement lui-même et de pouvoir épanouir en toute liberté ses potentialités propres.

Dans le même ordre d'idée, à l'instar de ce que Freinet fera ultérieurement de manière plus élaborée, la Ruche s'éfforcait de faire que ce soit l'enfant qui aille à la connaissance sur la base de son propre désir et non l'inverse comme dans toutes les écoles du monde ou presque. Par voie de conséquence, si des évaluations avaient lieu régulièrement, il n'y avait cependant aucun classement.

Tout cela et bien d'autres choses encore comme la coéducation, l'éducation sexuelle ... faisait de la Ruche une école passablement "en avance" sur son époque.

Les garçons et les filles faisaient les mêmes apprentissages. Les enfants pouvaient acquérir un éventail de savoirs extrêmement large. Ils participaient pleinement à la vie institutionnelle de l'école. Ils apprenaient des choses mais surtout des méthodes de travail. Ils évoluaient à leur rythme. Librement. Ils entretenaient des relations égalitaires et solidaires avec leurs camarades et la petite dizaine d'éducateurs et

d'enseignants qui vivaient à la Ruche et y travaillaient sans recevoir de rémunération salariée (pour leurs besoins personnels ils puisaient dans la caisse commune sans avoir à en justifier ... et cela n'a jamais posé aucun problème).

Bref, dans cette école primaire se voulant résolument populaire, socialiste et autogestionnaire la preuve fut largement faite et refaite qu'une éducation libertaire était largement à même de "produire" des individus instruits, bien dans leur peau et autonomes. Et cette preuve ce fut un non professionnel de la pédagogie et de l'école qui se chargea de l'administrer. Comme quoi !

En 1917 cependant la Ruche dut mettre la clef sous la porte. Victime de la guerre, mais également d'une bolchévisation du mouvement ouvrier et de son désintérêt croissant pour l'autogestion généralisée.

DU PASSE FAISONS TABLE RASE.

Comme toujours quand on se penche sur le passé la question se pose de savoir en quoi il peut nous être de quelque utilité pour le présent et pour l'avenir.

La lecture des deux textes (1) qui font l'objet du présent livre nous donne incontestablement quelques indications.

Pour ce qui est de la "lettre" (de la forme et de la formulation) de la pensée pédagogique de S. Faure la datation historique ne fait en effet aucun doute. Aujourd'hui, et c'est tant mieux, le lyrisme teinté de paternalisme et parfois outrageusement mythificateur ne passe plus. De même, soixante quinze ans après la fin de l'expérience il va sans dire, et encore mieux en le disant, que la manière dont les choses se passaient à la Ruche nous semble délicieusement rétro tant il est vrai que d'autres expériences pédagogiques ont eu lieu depuis, qui ont appronfondi ce qui n'avait été qu'esquissé et, qui ont complété et enrichi la démarche, et que le système scolaire ordinaire a lui aussi passablement évolué depuis le début du siècle.

Par contre, pour ce qui concerne les principes fondamentaux qui sous tendent la pensée pédagogique de S.Faure force est bien de constater qu'ils sont toujours opérants et dans une large mesure d'actualité. Aujourd'hui comme hier, en effet, l'enfant ne devrait appartenir qu'à lui-même et non pas à sa famille, à l'Etat ou à l'église. Il devrait être un citoyen à part entière. Son autonomie devrait être respectée. L'éduquer au quadruple plan, physique, moral, manuel et intellectuel devrait relever de l'évidence.

---

(1) "l'enfant" est la transcription d'une conférence faite à Paris le 4 janvier 1921 par S.Faure. "Propos d'éducateur" est une version élaguée de "La Ruche : propos d'éducateur" citée en note page 18.

La supériorité d'une méthode d'enseignement visant à faire que l'enfant apprenne à apprendre sur la base de ses propres désirs ne devrait plus être à démontrer.Sa participation pleine et entière à la vie institutionnelle de l'école devrait aller de soi ... Or, or ... nous n'en sommes toujours pas là ! la famille continue impertubablement à s'approprier les enfants. L'école capitaliste à la mode publique ou confessionnelle continue de conjuguer la réussite et l'échec scolaire au seul temps de l'origine sociale, à enregistrer des différences culturelles et sociales pour les reproduire sous forme d'inégalités sociales et à passer les enfants à la moulinette de l'ennui, de l'uniformisation et de la résignation. La société continue de traiter les enfants en mineurs et en citoyens de deuxième zone ...

Dans ces conditions, c'est peu dire que pour un pédago à la recherche de munitions pour armer son désir de changer l'éducation et l'école, la pensée pédagogique de S. Faure et l'expérience de la Ruche s'apparentent à de véritables arsenaux où il fait bon puiser.

Alors, ne nous privons pas !

Le 9/07/92
Jean Marc Raynaud

PROPOS D'EDUCATEUR

L'EDUCATION

Données générales

On aurait peine à imaginer le nombre considérable de personnes qui, de vive voix ou par correspondance, nous ont exprimé le désir d'être renseignées sur les procédés pédagogiques et les méthodes éducatives en usage à la Ruche.

Ils sont légion déjà : les professeurs des deux sexes qu'intéressent ces procédés ; les pères et mères de famille que préoccupent ces méthodes et qui, les uns et les autres, s'inquiètent des résultats obtenus.

Ce n'est pas que, à la Ruche, nous ayons inventé quoi que ce soit, ce n'est pas que nous nous flattions d'opérer des miracles. Nous n'avons pas cette sotte vanité.

Les systèmes d'enseignement et d'éducation que nous mettons en pratique, nous savons que, depuis longtemps, des philosophes considérables, de profonds penseurs, des moralistes clairvoyants et des sociologues émérites en ont émis et propagé le principe ; nous n'ignorons pas que quelques éducateurs éminents en ont tenté l'application (1).

Notre seul mérite est d'avoir fondé un milieu spécial répondant aux exigences de la mise en pratique, d'avoir su préserver ce milieu de toute ingérence officielle susceptible de nuire à la loyauté et à la correction d'une telle tentative, enfin et surtout d'avoir eu et de conserver le courage — plus difficile et plus rare qu'il semble — de méconnaître les traditions d'affronter les railleries des uns, les dénigrements des autres et les hostilités systématiques du plus grand nombre.

(1) Le plus remarquable de tous est, sans contredit, Paul Robin, ex-directeur de Cempuis, sacrifié, par le gouvernement, aux abominables campagnes menées contre son œuvre par l'Eglise et ses suppôts.

L'idée que chacun se fait des conditions qui doivent présider à l'éducation de l'enfant et déterminer les méthodes à employer s'inspire nécessairement de l'opinion qu'il a de l'enfant lui-même : de ses prédispositions, de ses tendances, de ses penchants, de ses aptitudes.

Le pessimiste dit : « L'enfant naît méchant, enclin aux plus détestables instincts, porté aux mouvements les plus répréhensibles. » Et il en conclut que le régime éducatif doit être austère, rigoureux, sévère, impitoyable.

L'optimiste dit : « L'enfant naît bon : naturellement doux, affectueux, reconnaissant, sensible et solidaire. » Et il conclut de cela qu'il convient de l'abandonner entièrement à sa nature, de laisser agir sans contrainte ses prédispositions et que le régime éducatif doit être tout de douceur, d'indulgence et de laisser-faire.

Je ne partage ni le pessimisme du premier, ni l'optimisme du second ; je suis à égale distance de ces deux absolus qui, l'un et l'autre, procèdent, à l'insu de leurs auteurs, d'une conception religieuse, ou, pour le moins, métaphysique, ne tenant compte d'aucune des réalités contingentes qui constituent la vie.

L'enfant n'est ni bon ni méchant

Dire que l'enfant naît mauvais, c'est une erreur. Dire que l'enfant naît bon, c'en est une autre.

Je ne parle pas ici, bien entendu, de certains enfants qui, originellement, c'est-à-dire par suite de leur ascendance et de leur tempérament, sont particulièrement portés vers le bien ou le mal. Ce sont des exceptions, et une opinion ne saurait s'appuyer sur des cas exceptionnels ou des « espèces » rares.

Je parle de l'immense majorité des enfants sur qui l'observation s'établissant peut et doit parvenir à la formulation raisonnée d'une règle.

Et je dis : « Quand il vient au monde, quand son existence est comme une page blanche sur laquelle rien encore n'est écrit, l'enfant n'est ni bon, ni mauvais. Il est l'un et l'autre. Héritier de toutes les générations antérieures, il porte en soi, à l'état de germes, toutes les qualités et tous les défauts des ascendants : toutes leurs vertus et tous leurs vices, toutes leurs forces et toutes leurs faiblesses, toutes leurs ignorances et tout leur savoir, toutes leurs férocités et toutes leurs mansuétudes, toutes leurs défaites et toutes leurs victoires, toutes leurs grandeurs et toutes leurs bassesses, toutes leurs vaillances et toutes leurs lâchetés, toutes leurs révoltes et toutes leurs soumissions, tous leurs progrès et tous leurs reculs, toutes leurs sublimités et toutes leurs misères.

Il est capable des mouvements les plus sensés comme des gestes les plus déraisonnables ; il est apte aux actions les plus nobles comme aux plus viles ; il peut s'élever jusqu'aux sommets comme il peut rouler vers les abîmes.

De ce petit être amorphe, inconsistant, frêle et éminemment impressionnable, l'éducation et le milieu social feront ce qu'il sera par la suite.

Et il est insensé de prétendre qu'il est bon ou mauvais, ce « paquet de chair et d'os » que détermine, dès le premier souffle, l'hérédité, et que détermineront par la suite l'éducation et le milieu social. L'exactitude de ce point de vue s'impose à tous, même à ceux qui, en principe, s'en proclament les adversaires.

Raisonnons.

Si l'enfant naît foncièrement bon, s'il suffit, pour qu'il devienne raisonnable, éclairé, équitable, sincère, de l'abandonner à ses propres instincts, si de ces prédispositions doivent sortir spontanément et sans effort, telle l'eau jaillissant de la source, toutes les splendeurs intellectuelles et toutes les beautés morales, gardons-nous de nous occuper de son développement. Nous risquons d'entraver celui-ci ou de l'altérer.

Par contre, si l'enfant naît profondément, irréductiblement méchant, injuste, menteur, despotique, vaniteux, pervers, de quoi servent les efforts tentés dans le but de le rendre bon, juste, doux, franc, modeste, généreux, indulgent et secourable aux faibles ? Pourquoi dépenser tant de soins et consacrer tant d'efforts en vue d'un résultat impossible ?

Importance capitale de l'éducation

Le labeur éducatif auquel tous les esprits attachent une haute valeur, une portée capitale, atteste que chacun a conscience, en fait, que le petit être qui est appelé à en être le bénéficiaire n'est ni exclusivement bon ni exclusivement méchant, mais qu'en réalité il est, à la fois, l'un et l'autre.

Et l'effort colossal qu'on réalise, de nos jours, dans toutes les parties du monde civilisé, à l'accroissement constant et formidable des budgets destinés à l'éducation des petits, les centaines de projets dont sont saisis journellement les assemblées parlementaires, l'intérêt passionné avec lequel sont examinées et débattues par tous les éducateurs les réformes et améliorations touchant à l'enseignement et à la formation morale des jeunes générations sont la preuve éclatante de l'importance incomparable qu'il est sage d'attribuer à l'éducation.

Qui tient l'enfant tient l'humanité tout entière

C'est de la somme des connaissances, des idées, des considérations, des procédés et des méthodes dont l'éducation aura déposé le germe dans son cerveau que sortira, quelque jour, toute la vie pensante de l'adulte. C'est des pratiques qui lui seront devenues familières quand il était garçonnet ou fillette, des conseils qu'il aura reçus, des exemples qu'il aura eus sous les yeux, des impressions éprouvées, des influences ressenties que sortira, plus tard, sa conduite.

Le rôle de l'éducateur

Il suffit, mais il est nécessaire de comprendre et d'admettre ce qui précède pour concevoir nettement et le rôle de l'éducation et le devoir de l'éducateur.

Le rôle de l'éducation, c'est, à la fois, de paralyser, chez l'enfant, d'étouffer, de tuer si possible les prédispositions mauvaises, les tendances fâcheuses, et de stimuler, de développer, de fortifier jusqu'à leur épanouissement intégral les heureuses dispositions, les aptitudes fécondes, les poussées généreuses, les nobles élans.

La mission de l'éducateur, c'est de mener de front et parallèlement ce labeur en partie double : étouffer les instincts nuisibles et cultiver les germes utiles.

Et, dans ce but, il a l'obligation de ne pas perdre de vue, un seul instant, que c'est lui qui se doit à l'enfant, et non l'enfant à lui ; qu'il est fait pour l'enfant et non l'enfant pour lui ; qu'il ne doit marchander ni son temps ni sa peine ; qu'il doit être moins soucieux de ses convenances personnelles, de sa tranquillité, de sa satisfaction, de ses intérêts propres que de ceux de l'enfant ; que, si faible, si chétif, si désarmé que soit l'enfant, celui-ci doit être, à ses yeux, un adulte en croissance, une personnalité en formation dont il a la charge ; que, quel qu'il soit, d'où qu'il vienne, l'enfant qui lui est confié a droit à ses soins, à son affection autant que s'il était son propre enfant ; que, en réalité, il en devient véritablement le père, puisqu'il a assumé la tâche de veiller sur lui inlassablement, pour l'aider à naître à la vie consciente, à se développer, à se fortifier, à s'entraîner vers les sentiments élevés et les pratiques saines et vivifiantes.

Le corps, l'esprit et le cœur de l'enfant doivent être, pour l'éducateur, comme l'enclos sacré où, jamais découragé, quelque rude que soit la besogne, il a le devoir de nettoyer, désherber, bêcher, semer, éclaircir, transplanter,

émonder, tailler, greffer, soutenir, protéger, arroser, cueillir, afin que, dans ce jardin dont il est responsable, s'épanouissent les fleurs parfumées et mûrissent les fruits savoureux.

Tel est, selon moi, le rôle de l'éducation ; telle est la mission de l'éducateur.

Telles sont les données générales dont nous nous inspirons, mes collaborateurs et moi, dans l'accomplissement quotidien de la tâche que nous nous sommes volontairement assignée, dans le choix et l'application des méthodes que nous y employons.

Ces principes essentiels maintenant fixés, il convient de faire connaître de quelle façon, pratiquement, il est possible de s'y conformer.

NOTRE PROGRAMME

Par la vie au grand air, par un régime régulier, l'hygiène, la propreté, la promenade, les sports et le mouvement, nous formons des êtres sains, vigoureux et beaux.

Par un enseignement rationnel, par l'étude attrayante, par l'observation, la discussion et l'esprit critique, nous formons des intelligences cultivées.

Par l'exemple, par la douceur, la persuasion et la tendresse, nous formons des consciences droites, des volontés fermes et des cœurs affectueux.

Ce programme est celui que nous n'avons cessé d'affirmer.

Embrassant l'éducation dans son triple domaine : physique, intellectuel et moral ; tenant compte de la nécessité de développer intégralement le corps, l'intelligence et la conscience, en un mot l'être tout entier, il comprend trois parties :

1 - L'éducation physique ;
2 - L'éducation intellectuelle ;
3 - L'éducation morale.

I - L'éducation physique

Avant toute culture concernant l'esprit ou le cœur, il sied de doter l'enfant d'une santé florissante.

D'abord, l'ordre chronologique l'exige : avant que de penser et de vouloir, l'enfant mange, boit, respire, se meut, dort ; il existe ; et il ne naît à la vie intellectuelle et morale que lorsque son corps a atteint un certain développement,

lorsqu'il possède déjà quelque robustesse et endurance, lorsqu'il est parvenu à ce qu'on appelle l'âge de raison.

Ensuite, je mets au défi le pédagogue le plus consommé et le moraliste le plus avisé de situer dans un corps chétif, dans un organisme malade ou maladif, une pensée claire, une volonté forte.

Le *Mens sana in corpore sano* (1) des anciens reste l'expression d'une incontestable et élémentaire vérité.

Au surplus, pour être sage et prévoyant, l'éducateur doit procéder à la façon de l'architecte sérieux.

Avant de bâtir, et surtout quand il se propose d'édifier un monument vaste, majestueux et solide, l'architecte multiplie les fouilles, les sondes, et ce n'est que lorsqu'il a acquis la certitude que le sol est dur et résistant qu'il se décide à édifier.

De même, avant de jeter les fondements de la structure intellectuelle et morale qu'il se propose d'édifier, l'éducateur sérieux doit s'assurer que le sol est résistant, je veux dire que l'enfant est sain et bien portant, faute de quoi, exposés à de constantes faiblesses ou à de brusques et périodiques crises dans le domaine physique, l'intellect et la volonté resteront fatalement indécis et fragiles (2).

Air pur et vivifiant, nourriture saine et suffisante, régime régulier, propreté, précautions hygiéniques, exercices physiques : promenades, jeux au grand air, gymnastique, sports, etc., tout cet ensemble de conditions indispensables à un bon état de santé est connu de tous. Mais combien peu d'enfants, hélas ! même parmi les favorisés de la fortune, sont appelés à vivre ces conditions !

Air pur et vivifiant

La Ruche est située en pleine campagne, sur un plateau auquel on accède par une pente insensible. Le domaine de 25 hectares, sorte de vaste clairière pratiquée dans l'immense forêt de Rambouillet, est ceinturé de bois.

Circulant librement, filtrant à travers les chênes, les sapins, les hêtres, les bouleaux, l'air y arrive extraordinairement pur et vivifiant.

---

(1) « Une pensée saine dans un corps sain. »

(2) Cela est si vrai que tous les hommes de quelque valeur qui s'occupent du problème éducatif sont d'avis qu'il est nécessaire de séparer des enfants normaux et de grouper à part, dans des établissements spéciaux où ils bénéficieront d'un traitement particulier, tous les petits atteints d'une tare originelle de quelque gravité : 1° parce que cette tare les rend incapables, en dépit de tous les efforts tentés par eux ou par les maîtres, de marcher de pair avec les normaux ; 2° parce que le contact incessant des tarés influence défavorablement le développement des normaux.

Pas de ces immenses cheminées qui déversent sur les agglomérations ouvrières la maladie et la mort prématurée. Rien de cette existence de fièvre qui tient le système nerveux en perpétuelle surexcitation, existence qu'entraîne le séjour dans les grands centres.

Et cet air pur et vivifiant pénètre dans l'habitation dont les portes et les fenêtres ne sont fermées que lorsque le nécessitent la violence du vent ou la rigueur de la température. Dans la maison comme au-dehors, il caresse le visage, il emplit les poumons, il stimule les muscles.

Alimentation saine

L'alimentation joue un rôle important dans le développement physique de l'enfant : elle doit être simple, variée et suffisante. De la viande, une fois par jour seulement, et encore est-il préférable qu'il n'en mange pas tous les jours ; beaucoup de soupe, beaucoup de légumes, des légumes verts surtout, du laitage, des fruits crus ou cuits ; pas de vin pur, pas de café, pas de liqueur. C'est l'accoutumer aux excitations artificielles que ces boissons provoquent et les lui rendre, par avance, nécessaires dans l'avenir.

L'alimentation doit être suffisante : ni pas assez ni trop ; l'insuffisance et l'excès sont également à redouter.

Presque toujours l'excès n'est que la suite de la privation. Quand des enfants s'asseoient chaque jour à une table où il leur est donné de manger à leur faim et de boire à leur soif, ils s'habituent promptement à se rationner d'eux-mêmes et tout naturellement ils s'accoutument à ne plus manger quand ils n'ont plus faim, à cesser de boire quand ils ont cessé d'avoir soif.

Régime régulier

Le plus important, c'est la régularité dans le régime : se lever et se coucher à des heures régulières, variant quelque peu selon la saison ; manger, chaque jour, aux mêmes heures ; aux mêmes heures aussi, jouer ou étudier, travailler ou se distraire. Sachant à tout instant ce qu'il doit faire, l'enfant échappe à l'ennui des longues heures de désœuvrement ou d'attente ; son corps et son esprit contractent sans effort et à son insu l'habitude des pratiques régulières correspondant, par la satisfaction, au moment voulu, des besoins ressentis, à l'équilibre désirable de ses activités, au développement rationnel et harmonique de ses énergies.

L'emploi régulier du temps prédispose étonnamment l'enfant à l'ordre, à la méthode, à la ponctualité ; il entraîne sa mémoire au souvenir des mille choses qu'il doit faire, sans qu'il soit indispensable qu'on le lui rappelle sans cesse.

Voici, à titre d'indication, comment, à la Ruche, est fixé l'emploi du temps.

Levés vers 7 heures du matin, les enfants se couchent vers 9 heures du soir. Ils ont donc dix heures de repos, et, fatigués par une journée de travail, d'exercices et de jeux au grand air, ils utilisent fort bien ces dix heures de lit.

De 7 heures du matin à 9 heures du soir, la journée est divisée de la manière suivante :

Matinée : de 7 h à 8 h, toilette, services divers et petit déjeuner (soupe ou lait) : de 8 h à 11 h, cours et études (1) ; à 11 h, déjeuner (soupe, viande, légumes, dessert) ; puis récréation.

Après-midi : de 1 h à 4 h, cours et études (1) ; à 4 h, goûter (pain avec chocolat, fromage, miel, fruits, confitures, selon la saison) ; de 5 à 6 h, cours et études.

Soirée : à 6 h, dîner (soupe, légumes, dessert) ; ensuite, récréation jusqu'à 8 h 30 ; à 9 h, soins de propreté, puis coucher.

Soins de propreté

On sait quelle influence exercent sur la santé les soins hygiéniques ; ce qu'on sait moins, c'est la place énorme qu'occupent, parmi ces soins, ceux de propreté.

Aussi, matin et soir — sans compter chaque fois qu'il en a besoin au cours de la journée — l'enfant doit-il procéder aux ablutions que nécessite l'entretien de toutes les parties de son corps en état de propreté.

Il ne suffit pas qu'il se frotte les mains, le visage, les oreilles, le cou et toutes les parties du corps exposées à tout instant à l'air et à la vue. Cette propreté simplement apparente est indispensable, sans doute ; mais l'autre, celle des parties du corps que couvrent les chaussures et les vêtements, est bien plus importante pour la santé de l'enfant.

Il court, joue, se traîne par terre ; il ramasse chaque jour une quantité appréciable de poussière qui se glisse jusqu'à la peau et s'y colle.

(1) Ces heures consacrées aux cours et à l'étude sont coupées par de fréquentes récréations, car nous savons, par expérience, que l'enfant n'est pas capable d'une attention prolongée. Quand il a épuisé la somme d'attention *utile* que la nature a mise en lui, il est sage, *si l'on veut qu'il travaille avec plaisir et avec fruit*, de lui accorder quelques instants de distraction et de mouvement.

Il s'anime, il s'échauffe, il transpire ; la sueur se mêle à la poussière, forme un corps gras et compact qui, à la longue, s'incruste dans l'épiderme et empêche les pores de la peau d'exécuter leur fonction.

Quantité de malaises, d'indispositions qui peuvent insensiblement déterminer des troubles graves et dégénérer en maladies sérieuses proviennent de ce fait.

A la Ruche, chaque semaine, les enfants prennent un bain en hiver, et plusieurs en été si le temps le permet. De plus, chaque soir, avant de se mettre au lit, on veille à ce qu'ils se lavent à fond des pieds à la tête, et ils ne vont se coucher qu'après avoir subi une minutieuse inspection.

Il va de soi que, chaque matin, en se levant, ils se lavent encore, comme ils se nettoient les mains avant de se mettre à table.

Exercices physiques

Mais s'il faut qu'avant tout l'enfant soit bien portant, il est désirable qu'il soit fort, actif et résistant.

Les exercices physiques : jeux, sports, gymnastique, promenades, ont pour but non seulement de le distraire, de l'amuser, mais encore de le fortifier et d'accroître son endurance.

De tous les sports, c'est la marche que je considère comme le meilleur. La plupart des autres exercices physiques ne développent qu'une partie de l'organisme ; s'exerçant sur cette partie, ils la fortifient exceptionnellement, mais parfois au détriment des parties négligées qui, ne fût-ce que par comparaison, se trouvent infériorisées.

La marche a l'avantage de mettre en mouvement tout le corps et d'exercer rythmiquement toutes les parties de l'organisme : jambes, bras, poumons, estomac, reins, etc.

Il est bon d'observer fréquemment où en est le développement physique de l'enfant, et il n'est pas impossible de mesurer celui-ci d'une façon rigoureuse, mathématique.

Outre les tractions des bras, les sauts en hauteur et en longueur, les exercices d'haltères, les jeux d'adresse et de précision, le calcul des distances parcourues à pied et du temps mis à les parcourir, etc., qui peuvent être consignés sur des états comparatifs dont l'étude est de nature à renseigner l'éducateur très exactement sur ce que l'enfant gagne en vigueur, adresse, agilité et endurance ; il importe de peser et de mesurer l'enfant assez fréquemment, par exemple tous les trois mois.

Développement en poids et taille

On voit ainsi ce qu'il gagne en poids et en taille. Il serait inquiétant en dépit de toutes les apparences de la santé qu'un enfant restât stationnaire et que, à l'âge où normalement il doit acquérir de la taille et du poids, l'état comparatif n'indiquât aucun gain, ou ne fît mention que d'un gain trop faible. Grâce à cet ensemble de conditions que nous avons la bonne fortune de pouvoir réaliser à la Ruche, nos enfants jouissent d'une santé magnifique. Ils sont, pour leur âge, de façon générale, exceptionnellement sains, robustes, adroits, agiles et endurants.

Leurs corps se développent librement (pas de corsets pour nos filles) et acquièrent rapidement une vigueur, une souplesse, une grâce et une beauté singulières.

La vraie beauté chez l'enfant

Je ne parle pas de cette beauté classique, académique, officielle, qui réside dans la délicatesse ou la régularité des traits du visage, dans la distinction calculée des mouvements, dans la finesse des attaches, dans l'élégance de la démarche, dans le charme conventionnel du regard ou du sourire ; je parle de cette physionomie ouverte, expressive, animée, qui reflète, sans apprêt, spontanément, des sensations multiples et variées, de ces yeux limpides, de ce regard pur et franc qui n'abrite aucune arrière-pensée et atteste la sincérité et la confiance, de ces corps vigoureux et agiles, de ces mouvements vifs et harmonieux qui décèlent la force, la souplesse et la décision.

La véritable beauté, chez l'enfant, la voilà.

Les nôtres la possèdent.

II - L'éducation intellectuelle

L'éducation intellectuelle est tenue pour plus délicate et plus complexe que l'éducation physique.

Il est certain que la besogne, ici, est un peu plus subtile. Le travail de développement s'opérant à l'intérieur, les résultats n'en frappent pas les yeux aussi nettement : cela n'est pas douteux.

Mais, encore qu'il soit plus malaisé de distinguer et de suivre régulièrement

la marche des progrès accomplis et d'en mesurer mathématiquement la valeur, il est relativement facile à l'éducateur attentif de s'en rendre compte et de les apprécier quasi rigoureusement.

Ne peut-il pas, sans trop de difficulté, constater si la curiosité chez l'enfant s'éveille, si son activité cérébrale s'intensifie, si sa faculté de compréhension s'amplifie, si sa mémoire, mieux entraînée, devient plus rapide et plus fidèle, si son imagination, guidée par l'observation des réalités, est de moins en moins sujette aux écarts, aux divagations ; si son jugement se forme, si ses connaissances deviennent plus nombreuses et plus sûres ?

Evidemment, il le peut.

Donc, à l'aide d'une attention soutenue, il lui est possible de suivre le développement intellectuel de l'enfant presque aussi aisément et exactement que son développement physique.

La salle d'études

L'enfant peut et doit s'instruire en tous lieux comme en toutes circonstances : dehors comme dedans, en promenade, au jeu, à table, comme en classe : conversations, promenades, lectures, voyages, tout doit et peut lui être une occasion précieuse d'accroître ses connaissances. Ce sont souvent les enseignements et les renseignements qui lui sont donnés au hasard des circonstances qui le frappent le plus et l'éclairent le mieux.

Cependant il est un endroit spécialement réservé à l'études, parce que c'est là que sont réunis les divers objets dont il a constamment besoin pour étudier : table, encrier, papier, plumes, crayons, règles, tableaux noirs, cartes géographiques, livres, etc.

Le plus souvent, dans les grandes villes surtout, la salle d'étude est une pièce froide, triste, nue, sans décoration d'aucune sorte, encaissée au rez-de-chaussée d'un immeuble entouré lui-même de murs très élevés et sans autre vue sur l'extérieur qu'une cour assez petite où s'élèvent quelques arbres rabougris.

C'est pourtant dans cette salle que maîtres et élèves doivent passer, chaque jour, de longues heures.

Les enfants y sont souvent entassés, à l'étroit, serrés les uns contre les autres, chacun étant dans l'impossibilité de prendre un peu d'aisance sans que ses voisins en soient incommodés.

Ces conditions sont fâcheuses ; elles compliquent singulièrement la tâche de l'éducateur.

Dans ces classes bourrées d'enfants, il n'y a pas que les corps qui s'étiolent, les intelligences aussi.

Voici comment une salle d'études, devrait être aménagée : aux murs, une très jolie décoration représentant l'enfant au travail, à l'étude et au jeu. De couleurs fraîches, d'un trait vif, ces peintures pleines de lumière, de mouvement et de vie, donneraient une impression de gaieté qui enlèverait à la salle d'études tout caractère grave et fastidieux ; elles lui donneraient au contraire un aspect riant et doux qui prédisposerait l'enfant à s'y plaire et à trouver attrayant ce qu'il y vient faire.

Les salles d'études devraient être situées au premier étage pour que, par les fenêtres, le plus souvent ouvertes, le regard s'étendît à perte de vue sur la campagne. Je ne crois pas me tromper en avançant que le spectacle des vastes horizons est de nature à amplifier l'intelligence, et à favoriser la puissance imaginative tout en la retenant dans les limites de la réalité.

Peu d'enfants pour un seul maître

C'est aussi une condition indispensable de bon travail que le petit nombre d'enfants confiés à un seul éducateur.

Est-il possible qu'un instituteur s'occupe utilement de cinquante ou soixante élèves ? A-t-il seulement le temps matériel de surveiller de près le travail de chacun d'eux ? Peut-il les interroger tous aussi souvent qu'il le faudrait ? Lui est-il possible de corriger avec soin le devoir de chacun ? Est-il même en état de connaître de chacun d'eux : ses aptitudes, ses défauts, son caractère, ses points forts et ses points faibles ?

Autant de questions – et je pourrais en allonger la liste – auxquelles on doit répondre par la négative.

Sans compter que, le plus souvent, quand le professeur a réussi, au bout d'une année d'observations patientes, minutieuses et réitérées, à se familiariser avec les qualités et les défauts de ses élèves, ceux-ci lui sont enlevés et sont confiés à un autre pour qui ce labeur d'attention soutenue sera à recommencer.

Ah ! combien désirable il est que l'éducateur n'ait à s'occuper que d'un nombre restreint d'enfants, qu'il les prenne dès le début et qu'il les suive jusqu'au bout !

Travail varié

Peu d'enfants sont capables d'une attention prolongée. Il est rare que, au

bout d'une heure, l'élève n'ait pas épuisé la somme de recueillement, de silence, d'immobilité et d'effort studieux dont il dispose. Quand il en est là, il cesse d'écouter avec profit et de travailler avec goût. Il convient, alors, s'il est tout petit, de lui donner quelques instants de récréation, s'il est déjà grand et mieux entraîné à l'étude, de varier ses occupations, en faisant succéder au cours ou au devoir qui prend fin une étude très différente, par exemple : le dessin à l'orthographe, une rédaction au calcul, un exercice d'imagination à un exercice de mémoire.

Voici, à titre d'indication, l'emploi du temps réservé aux études, pour les enfants de la Ruche ayant en moyenne de onze à treize ans.

Emploi du temps

	Heures	Cours	Heures	Cours
Lundi	8 h 30 à 9 h 30	Arithmétique	1 h 30 à 2 h	Dessin
(voir	9 h 30 à 10 h	*Récréation*	2 h à 3 h	Grammaire
note)	10 h à 11 h	Histoire	3 h à 3 h 30	Sciences naturelles
Mardi	8 h 30 à 9 h 30	Arithmétique	1 h 30 à 2 h	Gymnastique
	9 h 30 à 10 h	*Récréation*	2 h à 3 h	Dictée expliquée
	10 h à 11 h	Géographie	3 h à 3 h 30	Lecture
Mercredi	8 h 30 à 9 h 30	Syst. métrique	1 h 30 à 2 h	Ecriture
	9 h 30 à 10 h	*Récréation*	2 h à 3 h	Grammaire
	10 h à 11 h	Vocabulaire	3 h à 3 h 30	Rédaction
Jeudi	8 h 30 à 9 h 30	Arithmétique	1 h 30 à 2 h	Gymnastique
	9 h 30 à 10 h	*Récréation*	2 h à 3 h	Dictée expliquée
	10 h à 11 h	Géographie	3 h à 3 h 30	Lecture
Vendredi	8 h 30 à 9 h 30	Arithmétique	2 h à 3 h	Dessin
	9 h 30 à 10 h	*Récréation*	2 h à 3 h	Grammaire
	10 h à 11 h	Histoire	2 h à 3 h	Sciences naturelles
Samedi	8 h 30 à 9 h 30	Géométrie		Bains
	9 h 30 à 10 h	*Récréation*		Couture
	10 h à 11 h	Géographie		Repassage, services de propreté, etc.

Chaque jour, de 5 à 6 heures : **devoirs.**

Note. — Le lundi, chaque cours commence par la révision rapide de ce qui a été enseigné la semaine précédente

Ainsi : salle d'études gaiement décorée, où circulent abondamment l'air et la lumière, donnant sur de gracieux paysages ou de vastes horizons, réunissant, sous la direction de l'éducateur, un petit nombre d'enfants : dix, quinze, vingt au maximum ; chaque élève bien à son aise et disposant d'une place suffisante ; le même éducateur gardant aussi longtemps que possible les mêmes enfants ; études entrecoupées de récréations fréquentes ; exercices variés ; telles sont les conditions matérielles d'un travail fécond.

Le reste est affaire de programme et de méthode.

Par « programme », il faut entendre l'ensemble des connaissances dont il est utile d'enrichir le cerveau de l'enfant et l'ordre dans lequel ces connaissances doivent y être introduites et s'y classer.

Par « méthode », il faut entendre le procédé d'enseignement à employer pour y déposer ces connaissances.

Le programme d'études

Le programme de nos écoles publiques est beaucoup trop chargé. Il comporte, dès que l'enfant atteint sa dixième année, des matières par trop abondantes et variées, il faut se rendre compte que l'enfant de dix ans naît à peine à la vie intellectuelle ; il commence tout juste à saisir la véritable signification des mots et des choses que ceux-ci désignent, à savoir observer, vérifier, comparer ; il fait ses premiers pas sur la route plus ou moins longue qu'il aura à parcourir. Il y a danger à introduire dans ce cervelet une nourriture trop substantielle et trop abondante. Donne-t-on de la viande et du vin à un bébé ? Prenez garde : il digérera mal ou ne digérera pas du tout.

Le programme de notre enseignement public est trop touffu. Dans cette forêt embroussaillée de règles, d'exceptions, de principes, de mots, de signes, d'images, de bruits, de couleurs, d'impressions qui peuplent confusément son cerveau, ce petit être se sent perdu. Et, de fait, il est si peu en état de s'orienter que, sitôt que le guide, lâchant sa petite main, l'abandonne à lui- même, il erre à l'aventure, trébuche, tombe et, finalement, s'égare.

Je connais les illusions tenaces et les exigences absurdes de la plupart des familles.

Les parents, tous les parents sont plus ou moins portés à voir dans leur enfant un petit prodige. S'il n'est ni contrefait ni d'une laideur repoussante, ils voient en lui un type de force et de beauté ; s'il n'est pas tout à fait fermé à toute compréhension et pour peu que, par hasard, il place à propos une réflexion qui a frappé son oreille, ils le tiennent pour un génie en herbe.

Les enfants prodiges

Aussi entendent-ils que, à l'âge de dix ans, leur enfant sache une foule de choses ; il doit écrire, presque sans faute, une longue dictée hérissée de mots difficiles ; il doit lire sans hésitation et de façon intelligente dans les auteurs les plus délicats ;il doit savoir imperturbablement ses chefs-lieux et sous-préfectures ; il doit dessiner comme un artiste ; le calcul ne doit plus avoir de secrets pour lui, etc.

J'exagère ? Soit. Et j'ajoute : c'est pour mieux attirer l'attention sur ce qu'ont de ridicule et de dangereux ces illusions et ces exigences et pour démontrer que, avant toutes chose, l'établissement du programme doit tenir compte de la faiblesse intellectuelle de l'enfant, de l'état encore embryonnaire de ses facultés mentales et de l'extrême délicatesse avec laquelle il est prudent de procéder si on tient à éviter le surmenage, l'épuisement.

Les enfants prodiges ? Neuf fois sur dix, citrons dont on a prématurément exprimé tout le jus, ils ne sont, par la suite, que des fruits secs ; plantes grêles et fragiles, que, en serre, ou à l'aide de procédés artificiels, on a trop hâtivement poussées, elles s'étiolent, dépérissent et meurent dès qu'elles sont appelées à braver le froid, à lutter contre la violence du vent ou les ardeurs desséchantes d'un soleil de feu.

N'attendons pas d'un enfant de dix ans qu'il jongle avec des poids de vingt kilos. N'attendons pas davantage qu'il jongle avec les difficultés de la grammaire, de l'arithmétique ou des sciences naturelles.

Le cerveau de l'enfant est un petit logement

On a souvent comparé à un logement le cerveau d'un enfant. C'est du moins ce que signifie cette expression courante : « L'instruction a pour objet et doit avoir pour résultat de meubler le cerveau de l'élève des connaissances utiles. »

Pas de comparaison plus juste que celle-là.

Oui, le cerveau de l'enfant est un logement, mais un tout petit logement, où il ne peut entrer que quelques meubles. C'est folie que de vouloir y entasser : chaises, lits, armoires, commodes, buffets, etc. La place fait défaut et il est déraisonnable d'y jeter, pêle-mêle, les uns sur les autres, des meubles aussi nombreux et encombrants.

Ce local est si exigu qu'il convient de n'y introduire que l'indispensable mobilier et d'y installer chaque objet à la place qui lui sied, afin que, le moindre

espace étant occupé, celui qui l'habite puisse circuler à son aise.

En conséquence, l'éducateur a pour devoir de ne comprendre dans le programme des matières à enseigner que celles qui ont un caractère d'indiscutable utilité.

Ces matières, quelles sont-elles ? Ce sont celles dont la possession est indispensable à quiconque est désireux de s'instruire, parce qu'elles servent de fondements aux autres et que l'acquisition de connaissances plus développées les implique nécessairement.

Connaissances indispensables

L'écriture, la lecture, les notions élémentaires de grammaire, de dessin, de calcul, de géographie, constituent l'ensemble des connaissances indispensables, parce que c'est sur elles que, plus tard, viennent se greffer toutes les autres ; parce que, c'est grâce à ces connaissances fondamentales que l'enfant sera en état d'en acquérir de nouvelles ; parce que sans la possession de ces notions essentielles, il lui serait très difficile et même impossible d'aborder avec succès d'autres études ; parce que ces matières sont comme le sol résistant qui doit servir d'assises à l'édification tout entière ; parce que ces éléments sont comme les diverses clefs destinées à ouvrir les portes qui, sans cela, resteraient obstinément fermées ; parce qu'enfin l'acquisition de ces premières connaissances familiarise progressivement l'enfant avec le mécanisme cérébral qui, seul, lui permettra, l'heure venu, de s'atteler utilement à des besognes plus compliquées.

Instruisons lentement

Je me hâte d'ajouter qu'il ne s'agit point, ici, de brûler les étapes ; ce petit domaine, l'enfant doit le parcourir lentement, dans tous les sens, des centaines et des centaines de fois s'il le faut, jusqu'à ce qu'il le connaisse dans ses moindres détails.

Il est possible que l'élève soit impatient de s'élancer hors de cet enclos et de porter ses pas vers des terres plus vastes ; il est probable que les parents estimeront que l'enfant perd un temps précieux à repasser les mêmes matières, à répéter les mêmes exercices.

Pauvres ignorants ! A peine leur petit tient-il sur ses frêles jambes et ils veulent qu'il courre !

Non ! le temps que l'enfant consacrera à apprendre à lire couramment en tâchant de comprendre le sens des mots et à se pénétrer de leurs rapports, à se familiariser avec la structure des phrases, à tracer nettement sur l'ardoise, le tableau ou son cahier des lettres, des mots et des lignes, à reproduire, grossièrement d'abord, assez fidèlement ensuite, la forme des objets qu'il a sous les yeux où qu'il connaît, à faire un usage rapide et rigoureux des quantités à additionner, à soustraire, à multiplier et à diviser, ce temps ne sera pas perdu. Et dût-il y consacrer trois ans – de sept à dix ans, par exemple – il ne saurait tirer de ce temps un meilleur parti.

Et lorsque, par la suite, il aura des études à poursuivre, qui ne seront, somme toute, que l'application à des matières nouvelles ou plus étendues des connaissances élémentaires ou des pratiques fondamentales qui lui seront devenues familières par un entraînement méthodique et prolongé, il fera de rapides progrès et aura tôt fait de rattraper les petits camarades de son âge qui, ayant parcouru plus vite les premières étapes, l'auront tout d'abord laissé loin derrière eux.

Je connais des enfants à qui l'on donne à faire des rédactions et qui ont peine à distinguer le sujet du complément, le verbe de l'adjectif. J'en connais qui récitent imperturbablement et sans la moindre hésitation leurs sous-préfectures et qui ignorent ce qu'est un isthme, un cap, un détroit ou un golfe. J'en connais enfin qui étudient les racines cubiques et ne sont pas capables de faire correctement une division de trois chiffres au diviseur.

Je prétends que si ces enfants veulent, un jour, se livrer à des études quelque peu approfondies et acquérir une instruction solide, ils seront dans la nécessité de recommencer par le commencement, de revenir sur leurs pas, de tout apprendre à nouveau, et de faire en quelque sorte table rase de tout ce qu'ils sauront ou croiront savoir, faute de quoi leurs connaissances resteront toujours imprécises et superficielles.

J'insiste sur la lenteur nécessaire des premières études, sur l'obligation de conscience, pour l'éducateur, de n'enseigner que les notions élémentaires aussi longtemps qu'il le faut jusqu'à ce que l'élève soit rompu à tous les exercices variés de la lecture, de l'écriture, de la grammaire, du tracé des objets et des quatre règles ; j'y insiste parce que j'estime que, en pédagogie, c'est une question capitale.

Et, bien qu'il ne se trouve pas, j'en ai la certitude, un seul éducateur qui ne partage cette manière de voir, je sais pertinemment que la plupart, liés par les exigences du programme officiel auquel ils sont tenus de se conformer plus ou

moins rigoureusement, pressés par les directeurs d'école et les inspecteurs primaires stimulés eux-mêmes par les inspecteurs d'académie et les hautes autorités de l'administration, enfin cédant aux désirs ou aux réclamations des familles, ne tiennent pas un compte suffisant de ce qui précède.

Le corps enseignant

Je me garderais bien de faire, ici, le procès du corps enseignant et surtout des instituteurs et institutrices chargés d'assurer, en France, l'enseignement primaire. Je sais combien rude est la tâche de ces modestes fonctionnaires et je rends hommage aux nobles efforts que réalisent un grand nombre. Je ne me dissimule pas qu'il leur est impossible d'attendre que leurs leçons aient été comprises de la totalité de leurs élèves pour aborder des problèmes plus difficiles. Dans une agglomération de cinquante à soixante enfants formant la même classe, il y a des intelligents et des cancres, des studieux et des paresseux, des attentifs et des distraits. Et l'on peut se demander s'il serait équitable et judicieux de sacrifier les meilleurs aux pires.

Je ne me dissimule pas, non plus, que l'instituteur, souvent chargé de famille, a une carrière à poursuivre, que, en retard sur le programme, il est à craindre qu'il ne soit mal noté, que mal noté il ne croupisse dans les postes inférieurs, sans avenir.

Je ne me dissimule pas, enfin, que les parents ont hâte que leurs enfants obtiennent leur certificat d'études primaires pour qu'ils quittent l'école, entrent en apprentissage, se suffisent au plus tôt et apportent, sans tarder, quelque argent à la maison.

Il est vrai que ce serait, de la part des maîtres, un geste courageux et fécond, s'ils se concertaient, protestaient et refusaient de départir aux enfants qui leur sont confiés une instruction toute de routine et de surface.

J'ose espérer que les amicales et les syndicats d'instituteurs et d'institutrices auront, avant longtemps, le courage de prendre une détermination en ce sens et de l'imposer aux hauts dignitaires de l'instruction publique et aux familles.

Le jour où cet espoir se sera réalisé, il y aura un grand pas de fait vers un enseignement substantiel, profond, rationnel.

Il faut apprendre à apprendre

Je ne sais plus qui a dit : « A l'école primaire, l'enfant n'apprend pas grand-chose. L'important, c'est de lui apprendre à apprendre. »

Ce propos exprime une profonde vérité.

Ce n'est pas en quelques années et à raison de quelques heures par jour et de deux cent cinquante jours par an que l'enfant est capable d'apprendre bien et beaucoup.

Raison de plus pour ne lui enseigner que les notions dont il aura besoin dans la vie, et pour éliminer impitoyablement toutes les connaissances qui ne lui serviront pas à en acquérir d'autres ou dont il n'aura pas à faire usage au cours de son existence.

Celles-ci, celles dont il n'aura que faire quand il sera adulte, il aura tôt fait de les oublier, puisqu'elles ne lui serviront de rien ; dès lors, dans quel but, les introduire dans son cerveau, puisqu'elles en doivent sortir promptement ? N'est-il pas insensé d'en peupler sa mémoire au détriment de celles qui lui seraient profitables ?

" Non multa, sed multum "

Voici deux hommes : l'un ne dispose que de cent volumes, mais il les a lus et relus, il s'en est imprégné, il les possède à fond. Patiemment, lentement, il a su grouper avec méthode les ouvrages qu'il a le plus souvent besoin de consulter. Et dans cette petite bibliothèque, chaque livre occupe si bien la place qui lui sied, notre homme a su si habilement cataloguer, sérier les cent volumes dont il dispose, qu'il sait, chaque fois qu'il a besoin d'un document, quel est l'ouvrage qui le lui fournira, où se trouve cet ouvrage et à quelle page il trouvera le renseignement utile.

L'autre possède mille livres ; mais il les connaît insuffisamment ; il les a lus, en courant, sans s'y arrêter le temps nécessaire pour s'en bien pénétrer ; un certain nombre de ces volumes traitent de questions qui ne l'intéressent que fort médiocrement et même pas du tout. Ces bouquins ne sont ni catalogués ni classés avec ordre, ils sont là, pêle-mêle, en fouillis. Très fier de sa bibliothèque, notre homme ne manque pas d'en faire les honneurs à quiconque le vient visiter et sa vanité se gonfle à l'espoir qu'on doit avoir une haute idée de son érudition, parce que, dans la conversation, il jette le nom de quelques auteurs illustres ou le titre de quelques ouvrages réputés. Mais lorsqu'il a

besoin d'un renseignement précis et qu'il faut le chercher dans ces auteurs et dans ces ouvrages, il doit bouleverser toute sa bibliothèque, consulter cent tables des matières, passer, sans méthode ni discernement, d'un volume d'histoire à un livre de philosophie, de l'œuvre d'un versificateur à celle d'un prosateur, du roman au théâtre, de l'histoire naturelle à la chimie, bienheureux encore quand, après des heures d'investigations, suant, congestionné, il finit par mettre la main sur le document tant cherché !

De même, voici deux enfants du même âge : l'un ne possède que quelques notions, mais il les possède bien ; il est capable d'en raisonner, d'en discuter et de les mettre à profit avec discernement et précision ; sa mémoire n'a enregistré que quelques connaissances, mais elles sont de celles auxquelles fréquemment il a besoin de recourir et ces connaissances sont cataloguées, sériées, groupées avec tant d'ordre qu'il ne s'établit, dans son esprit, aucune confusion.

L'autre a appris beaucoup plus de choses ; mais il ne possède de chacune qu'une teinte légère et de surface ; il n'en peut parler, raisonner, discuter qu'à tort et à travers ; il a mal classé dans sa mémoire le vague souvenir des notions indispensables et des connaissances quasi inutiles ; en sorte que, à chaque instant, il est exposé à la forte gaffe ou à la grossière balourdise.

Ce second enfant est le résultat d'un enseignement précipité ; superficiel et trop touffu ; le premier est le fruit d'une instruction plus lente, plus limitée, mais plus profonde et plus substantielle.

Le sage dit : « Non multa, sed multum. » Le sage a raison. Mieux vaut connaître moins de choses et les mieux connaître. Mieux vaut la qualité que la quantité. Mieux vaut la profondeur que l'étendue.

Idéal et réalité

Sans doute, il est à désirer que l'enseignement s'étende à des matières de plus en plus nombreuses et l'idéal serait qu'il pût embrasser tout le domaine du savoir, afin que, d'une part, tout enfant fût initié à l'ensemble des richesses intellectuelles qu'ont accumulées, au cours des siècles, tous les hommes de science et qui constituent, à l'heure actuelle, le fabuleux trésor dont il est équitable que tous soient appelés à bénéficier ; afin que, d'autre part, chacun ayant, de la sorte, l'occasion de connaître et de préciser ses aptitudes, eût le loisir et l'avantage de se spécialiser au grand profit de lui-même et de ses semblables.

Mais la réalité est, hélas ! peu d'accord avec cet idéal. Dès l'âge de douze à treize ans, huit enfants sur dix quittent définitivement l'école : l'apprentissage, le labeur quotidien, les âpretés de la lutte pour la vie les en tiendront éloignés à jamais.

Durant les quelques années qu'ils auront passées à l'école primaire, ils n'auront pas pu apprendre grand-chose. L'important, je le répète, c'est qu'ils aient bien compris et qu'ils soient en mesure de bien retenir ce « pas grand-chose ».

Ce résultat exige qu'il ne leur soit enseigné que ce qu'il est indispensable qu'ils sachent, que les programmes ne comprennent que les connaissances pratiques dont ils feront usage dans la vie et la raison commande d'expurger de ces programmes toutes les matières qui n'ont pas un caractère incontestable d'utilité.

L'important, c'est que, à l'école, l'enfant *apprenne à apprendre*.

Ce résultat dépend moins du disciple que du maître ; car c'est affaire de méthode.

L'importance de la méthode

Il en est – ce sont à coup sûr les plus nombreux, si l'on excepte les membres du corps enseignant – qui tiennent le raisonnement suivant : « Pourvu que l'enfant apprenne, pourvu qu'il sache, qu'importe le procédé qu'il a employé pour apprendre, pour savoir ! Le résultat reste le même. »

C'est là une erreur considérable et c'est se tromper grossièrement que de croire que le résultat est le même.

Les procédés pédagogiques varient à l'infini et l'on peut dire que, dans le détail, chaque éducateur a les siens. Toutefois, ces procédés ne sont pas seulement multiples, ils sont antagoniques et, dans la pratique, ils procèdent, vus d'ensemble, de deux méthodes opposées et aboutissent à deux résultats contradictoires.

Les deux méthodes

L'une de ces méthodes est exclusivement déductive ; elle consiste à formuler une règle, un principe, une proposition. Le maître en donne lecture ; le livre placé entre les mains de l'enfant l'exprime. Ces règles sont presque toujours rédigées en termes brefs, peu courants, et abstraits. Il est rare que l'enfant saisisse l'exacte

signification de la phrase. Cette formule serait en latin ou en grec, il ne la comprendrait guère moins.

Puis, la règle lue, le principe énoncé, le maître, par déduction, donne des exemples et multiplie les applications.

Que la règle soit exacte ou erronée, que l'enfant ait ou n'ait pas compris la proposition, peu importe.

La règle est imprimée dans le livre qu'on lui a remis ; le maître qu'on lui a donné affirme l'exactitude du principe. Cela suffit à l'enfant, cela doit lui suffire. Il a la sensation que son livre et son maître ne peuvent ni ne veulent l'induire en erreur. Pour lui, la parole du maître *Magister dixit* remplace avantageusement la meilleure des démonstrations, la preuve la plus péremptoire.

L'autre méthode procède d'une façon diamétralement opposée. Elle place l'enfant en présence des réalités et l'incite à faire usage, pour observer les faits, de tous les moyens dont il dispose ; elle l'entraîne à observer et à multiplier les observations ; elle l'habitue à constater, à contrôler, à vérifier, à comparer, à noter les ressemblances et les oppositions ; elle l'impressionne à l'aide de tous ses sens ; puis, elle l'invite à grouper, à sérier, par similitude, ou par contraste, les observations faites ; elle l'achemine graduellement vers les classifications résultant des notations innombrables ; enfin, le cercle des constatations s'élargissant toujours, elle le conduit insensiblement à la découverte de la règle, du principe.

Cette méthode est exclusivement inductive.

Dans la première méthode (déductive), le livre et le maître jouent le rôle principal, l'élève ne tient que l'emploi secondaire. Dans la seconde (inductive), les rôles sont renversés : c'est l'élève qui joue le rôle le plus important ; puisque, au lieu que ce soit le professeur qui présente, explique et enseigne à l'enfant une règle formulée d'avance, c'est l'enfant qui cherche, fait l'effort, observe, note, classe, généralise sous la simple direction du professeur dont le rôle se borne à guider l'enfant et à le préserver des erreurs que ne manqueraient pas de susciter son impatience, sa fébrilité, son inexpérience.

La méthode dogmatique

La première méthode est, au fond, une méthode dogmatique, religieuse ; elle implique, de la part du disciple, un acte de foi envers le livre et l'éducateur, car le disciple, en l'espèce, n'admet pas la règle parce qu'il en a lui-même contrôlé

le bien-fondé ; il ne tient pas la règle pour exacte parce qu'il a pris soin d'en vérifier la justesse. Il y *croit* ; il la considère comme l'expression d'une certitude, parce qu'elle lui est enseignée par son livre et par son maître, parce qu'il a confiance en l'un et en l'autre, parce qu'il a la conviction que celui-ci et celui-là ne peuvent ni se tromper ni le tromper, parce que, pour tout dire en un mot, il croit, il a foi en ce qui est écrit et en ce qui lui est enseigné.

La méthode positive

La seconde méthode rejette, au contraire, tout credo ; elle ne tient compte que des choses concrètes, vivantes, vues ; elle nécessite l'observation ; elle fait appel à l'esprit critique ; elle s'appuie sur l'expérimentation ; elle comporte la vérification, le contrôle ; elle exige l'exercice raisonné et constant du libre examen.

En allant du composé au simple, du général au particulier, du nombre à l'unité, de l'harmonie au son, de la règle au fait, du principe à l'application, la première méthode va de l'*a priori* à l'*a posteriori*, de l'inobservé à l'observé, de l'inconnu au connu et, conséquemment, présuppose, au point de départ, un acte de foi, un geste religieux.

En allant du simple au composé, du particulier au général, de l'unité au nombre, du son à l'harmonie, du fait à la règle, de l'application au principe, la seconde méthode va, au contraire, de l'observé à l'inobservé, du connu à l'inconnu et n'implique aucun acte de foi, aucun geste religieux.

Qu'il le veuille ou non, qu'il le sache ou l'ignore, l'instituteur laïque qui pratique la première méthode procède à la façon d'un croyant.

Osera-t-on soutenir, maintenant, que, quelle que soit la méthode en usage, pourvu que l'enfant apprenne, sache, soit mis en possession de la règle, le résultat est le même ?

N'est-il pas de toute évidence que la première méthode, qu'on peut qualifier *ad libitum* de métaphysique, irrationnelle, dogmatique ou religieuse, favorise la paresse d'esprit, prédispose à la crédulité et fait appel à la mémoire plus qu'à la raison ?

N'est-il pas de même évidence que la seconde méthode, qu'on peut qualifier, *ad libitum* de positive, rationnelle, expérimentale ou scientifique, stimule la curiosité, favorise l'activité cérébrale, éloigne de la crédulité et situe, chacune à la place qui doit être sienne, ces deux facultés : la raison et la mémoire ?

Qui oserait hésiter entre ces deux méthodes dont la seconde, par le fait seul

qu'elle développe beaucoup plus que l'autre la personnalité de l'enfant, est incontestablement supérieure à la première ?

Le but et le résultat de l'enseignement ne sont-ils pas d'éveiller chez l'enfant les curiosités qui sommeillent ; de développer les facultés intellectuelles qui se trouvent en lui à l'état potentiel ; d'actionner toutes ses énergies cérébrales, de discipliner son imagination, de fortifier son jugement, d'accroître sa mémoire, de rendre plus rapide et plus ample sa faculté de compréhension, afin que s'épanouisse de plus en plus, à la faveur d'une gymnastique méthodique et raisonnée, sa personnalité ?

La seule chose essentielle serait que fussent déposées dans son cerveau les connaissances utiles, et la méthode employée pour les y introduire serait sans importance, en tout cas d'importance tout à fait secondaire ?

Pardon ! J'ose avancer que, tout au contraire, c'est la méthode, ici, qui importe le plus.

Au sortir de l'école

Quand, pour couronner ses études primaires, l'enfant aura obtenu son certificat d'études, la belle affaire, si, quittant l'école, il se brouille avec ses livres, s'il considère sa sortie de classe comme une délivrance, si le maître lui manquant, il est incapable d'avancer tout seul et d'augmenter son maigre acquis !

C'est pourtant ce qui adviendra de l'enfant qui n'aura connu que la première méthode. Ce qu'on aura cultivé en lui, ce sera, presque exclusivement, la mémoire ; durant les semaines précédant l'examen on lui aura seriné ce qu'il faut qu'il sache ; on en aura gavé son pauvre cerveau.

Suivez cet enfant au sortir de l'école primaire : interrogez-le quelques années après ; il est presque certain qu'il ne saura plus rien : il aura tout oublié.

Il en sera tout autrement de celui qui aura goûté les bienfaits de la méthode rationnelle. Ses curiosités en éveil le presseront de continuer à s'instruire, la joie que lui auront procurée ses recherches et ses découvertes lui conseillera de poursuivre ses études.

Il ne possédera, comme le précédent, qu'un très humble trésor de connaissances ; et c'est de ce modeste dépôt que devra jaillir toute sa vie pensante ; mais, tandis que l'un, ignorant la méthode à employer afin de conserver et d'augmenter, de lui-même, cette petite fortune intellectuelle, n'ayant eu, tel un fils à papa, que la peine de la recueillir toute faite, partant,

n'en connaissant pas tout le prix, ne songera qu'à la dilapider ; l'autre, en possession d'une méthode de travail sûre et attrayante, sachant se guider à travers les recherches à faire, supputant, avec une légitime fierté, la somme d'efforts qu'il a dû consacrer à l'acquisition du peu qu'il sait, éprouvera l'âpre désir de garder ce peu et même de l'accroître.

Et si nous le revoyons quelques années après sa sortie de l'école, nous serons agréablement émus en constatant le chemin qu'il aura vaillamment et joyeusement parcouru (1).

La raison et la mémoire

Je viens de parler de la raison et de la mémoire. Ces deux facultés sont précieuses, voire nécessaires, et, dans le domaine de l'enseignement, je ne sais trop à laquelle il convient d'attribuer le premier rang. Ce qui est vrai, c'est que chacune d'elles est indispensable mais qu'il convient de les laisser l'une et l'autre à la fonction qui est le propre de chacune.

La raison a pour mission de comprendre, de comparer, de juger ; la mémoire a pour mandat de retenir. On peut donc dire que celle-ci est consécutive à celle-là et que la fonction de retenir, succédant à la fonction de comprendre, pour que de retenir, succédant à la fonction de comprendre, pour que ne soit pas perdu le bénéfice de la compréhension, il est séant de ne confier au souvenir que ce qui a été enregistré par l'entendement.

Quand la raison a compris, il est toujours utile que la mémoire recueille, tandis qu'il est inutile ou dangereux que la mémoire enregistre avant que l'intellect ait saisi ; inutile, dans le cas où la raison ne se donne pas la peine de comprendre ou, s'y efforçant, n'y parvient pas ; dangereux dans le cas contraire, parce que ce procédé bouleverse l'ordre naturel dans lequel doivent logiquement se succéder les fonctions distinctes du cerveau.

C'est une conséquence toujours à redouter dans l'emploi de la méthode dogmatique. De deux choses l'une : ou bien, ayant appris par cœur, mot à mot, avant toute démonstration, il est à craindre que l'enfant ne reste fermé à toute explication ultérieure et ne parvienne pas à comprendre, ou bien, après explication, l'enfant arrive à comprendre ce qu'il a appris littéralement,

(1) Je ne prétends pas que c'est toujours ce qui se passe. Je veux simplement dire que, de deux enfants d'égale intelligence et d'égale ardeur à l'étude, s'il en est un qui, plus rapidement que l'autre, oublie, c'est celui qui a fait usage de la méthode
déductive et que, s'il en est un qui, plus que l'autre, sera disposé à continuer à s'instruire et mieux que l'autre sera à même de le faire, c'est celui qui a appliqué la méthode inductive.

mais il n'en reste pas moins fâcheux que l'ordre des fonctions cérébrales ait été renversé, et que l'intelligence reçoive de la mémoire ce que la mémoire aurait dû recueillir de l'intelligence.

Dans le premier cas, si l'enfant récite sans comprendre, c'est du *perroquetisme*, et l'enseignement consiste à seriner au cacatoès sans plume qui fréquente l'école un certain nombre de classiques « Jacquot, as-tu déjeuné ? ».

Dans le second cas, la mémoire prenant la place de la raison, et se développant au détriment de celle-ci, il se produit au sein des facultés intellectuelles une confusion, un désordre extrêmement nuisibles à l'équilibre harmonieux de ces fonctions et au développement normal de la partie pensante et réfléchie du cerveau.

Le « perroquetisme »

J'ai remarqué que l'enfant chez lequel la mémoire a été plus exercée que la raison répond, sans hésiter, à toute question qui lui est connue, à la condition que cette question lui soit posée dans les termes mêmes qui lui sont familiers, tandis qu'il est dérouté par la même question si elle est formulée en d'autres termes.

Cette observation que tout le monde peut faire prouve que, chez cet enfant, la mémoire, au lieu de rester dans les attributions qui lui sont propres, occupe dans le cerveau une place excessive, empiète sur les autres facultés et les absorbe.

Lui pose-t-on une question de la manière qui lui est accoutumée ? Un mouvement automatique s'opère et, comme mue par un ressort, la mémoire opère mécaniquement. La question appelle la réponse, sans réflexion, machinalement, par la force de l'habitude, tout comme le commencement d'un refrain populaire en appelle la suite.

Mais que la même question soit posée en expressions différentes, et le même enfant lève les yeux au plafond, rougit, cherche en vain et reste silencieux.

Il n'est pas douteux que si cette question était connue de sa raison autant que de sa mémoire, il répondrait, quelle que soit la forme dans laquelle elle lui serait posée, pourvu que ce soit clairement, nettement.

De toutes ces considérations je conclus qu'une bonne méthode doit situer à la place qui lui sied et laisser aux attributions qui lui sont propres chacune des facultés : intelligence, mémoire, imagination, jugement, qui, dans leur totalité, constituent l'énergie cérébrale.

L'enseignement de l'Histoire

Je vois figurer l'enseignement de l'histoire au programme de tout petits enfants. J'ai vu et je connais des gamins de huit à neuf ans et des fillettes du même âge à qui on fait potasser l'histoire comme à des adultes.

C'est une folie.

L'enfant de huit à dix ans ne comprend rien, ne peut rien comprendre à cette succession de faits, de dates, de noms qu'il lui est impossible de relier entre eux, dont il n'est pas capable de saisir l'enchaînement.

Quand je songe qu'en de très nombreuses écoles on fait apprendre l'histoire par cœur et que l'élève est appelé à réciter une page du règne de Charlemagne comme il réciterait une fable de La Fontaine, je suis stupéfait, je reste confondu.

Dynasties avec ramifications en branche aînée et branche cadette : mort de tel monarque et avènement de tel autre ; déclarations de guerre et traités de paix ; date exacte de telles victoires et de telles défaites ; dans cette nomenclature sèche, aride, barbare de noms et de dates, qui ne dit rien à l'enfant, qui ne s'adresse ni à sa raison ni à son cœur, l'enfant ne trouve aucune notion utile. Eût-il appris mot à mot et su imperturbablement les pages les plus saillantes du règne de Philippe le Bel, d'Henri IV ou de Louis XIV, il ne tardera pas à les oublier, n'ayant que faire du contenu de ces pages ; et, dût-il les garder imprimées dans sa mémoire, quel avantage en résulterait-il pour lui ?

L'histoire, ce drame merveilleux et passionnant qui embrasse tout le passé et dans lequel se meuvent toutes les générations éteintes, cette épopée admirable de l'humanité marchant lentement, douloureusement, des obscurités ancestrales à la lumière, de l'ignorance au savoir, de la sauvagerie à la civilisation, de la misère à l'abondance, l'histoire pourrait, devrait, captiver au plus haut point le cœur, l'imagination et la raison de l'enfant.

Elle lui est enseignée de manière si absurde et si rebutante que le pauvre petit voit arriver avec ennui ou terreur l'heure de la leçon d'histoire.

Il en serait tout autrement si on attendait : 1)° que l'élève fût en âge et en état de concevoir la filiation rigoureuse de tous les faits qui se déterminent les uns les autres, au cours des siècles, tantôt cause, tantôt effet et presque toujours l'un et l'autre ; 2)° que l'enfant fût familiarisé avec l'histoire de la civilisation.

L'histoire et la civilisation

On peut l'initier de bonne heure à celle-ci, sans livre, et de la façon la plus attrayante, sous la forme d'un récit qui le captivera autant qu'un conte.

Et, de fait, l'imagination la plus fertile peut-elle enfanter un conte plus prodigieux que celui qui, sans pourtant s'éloigner de la réalité, guidera l'enfant pas à pas, de merveille en merveille, d'étonnement en étonnement, de la misérable grotte où se réfugiait notre ancêtre à la demeure luxueuse qu'habite notre contemporain ; de la peau grossière que, pour se couvrir, notre aïeul était obligé, au péril de sa vie, d'arracher aux bêtes, au vêtement somptueux que l'enfant peut contempler à la devanture de nos grands magasins ; de la torche résineuse qui, naguère, luttait péniblement contre les ténèbres à l'éblouissante clarté de la Fée électrique ; de la locomotion lente et difficile des siècles écoulés à la locomotive ou à l'automobile ; de la coquille de noix que ballottait, arrêtait ou engloutissait la vague furieuse aux villes flottantes qui sillonnent l'Océan ; du langage primitif qui se bornait à quelques sons articulés à la magnifique richesse de notre langue ; du silex usité autrefois au prodigieux et formidable outillage mécanique de nos usines, etc. ?

Ce labeur constant, cet effort opiniâtre, ce travail séculaire, accompli, de génération en génération, sans solution de continuité, acheminant l'homme vers la conquête intégrale de la planète, pour des conditions de vie toujours meilleures, voilà ce que, dès qu'il est capable de s'intéresser à un récit quelconque, on peut, on doit enseigner à l'enfant.

De cet enseignement qui lui sera fait en propos simples, en un langage s'inspirant, à chaque occasion, d'un exemple saisissant, s'appuyant autant que possible sur des points de comparaison, l'enfant ne se fatiguera jamais.

L'histoire proprement dite

On le familiarisera, ainsi, avec les événements les plus marquants, les seuls vraiment décisifs de l'histoire universelle, et lorsqu'il connaîtra, dans ses lignes essentielles, ce cadre qui, avec chaque étape parcourue, s'élargit, il sera temps de lui enseigner l'histoire proprement dite.

Alors, celle-ci n'aura plus pour objet que de situer, dans ce cadre, à la place que chacun d'eux doit occuper, dans le temps et l'espace, les mille faits plus ou moins importants qui constitueront, ainsi, un enseignement ordonné, méthodique, intéressant, claire et utile.

Alors, l'histoire de la civilisation étant comme la scène gigantesque sur laquelle se déroulent toutes les phases du progrès, l'histoire proprement dite ne sera plus que le tracé plus minutieux et plus détaillé de ces phases et le défilé ininterrompu des principaux personnages de cette œuvre colossale évoluant sur cette scène.

Le rôle du professeur sera de les présenter tels qu'ils sont, au sein de l'ambiance, avec les intérêts qui les agitent, avec les cruautés, les espérances, les haines, les colères, les amours, toutes les passions qui les mouvementent, avec les pensées vastes ou mesquines qui les hantent, avec leur physionomie, leur costume, leurs actions, leurs gestes, leurs paroles.

Alors, les acteurs succédant aux acteurs, les péripéties émouvantes du drame humain cesseront d'être énigmatiques ou obscures, expliquées et éclairées qu'elles seront par les événements eux-mêmes dominant de toute leur force et de l'ampleur de leur portée la chétivité et l'exiguïté des interprètes.

Alors l'axe de l'histoire se trouvera déplacé : bien loin que les rois, les conquérants, les capitaines invincibles, les seigneurs illustres, les orateurs puissants et les courtisans célèbres apparaissent comme dirigeant les êtres et les choses de leur temps, ils seront relégués au second plan, derrière les vastes mouvements, les formidables convulsions, les luttes colossales et les gigantesques mêlées dont ils n'ont été et ne pouvaient être que les acteurs principaux.

C'est ainsi que de tous les hommes que la renommée a consacrés et dont elle a peuplé la galerie historique, chacun : héros ou bandit, bienfaiteur ou coquin, sera mis à sa place, à son rang.

Sans doute le culte des assassins couronnés y perdra. Sans doute la vénération sotte ou excessive dont la plupart des manuels d'histoire entourent les ambitieux assoiffés de conquêtes et les tyrans altérés de domination et de sang s'en trouvera considérablement amoindrie ; mais la vérité historique s'en trouvera bien et la conscience de l'enfant y gagnera en mansuétude raisonnée ce qu'elle y perdra en férocité inconsciente.

Dieu et l'histoire des religions

Bien souvent on m'a demandé quelle place occupent, dans l'enseignement à la Ruche, les choses de la religion. Et nombre de mes correspondants m'ont paru persuadés que nos enfants devaient être élevés dans la haine de Dieu, dans le mépris des pratiques culturelles et des personnes qui s'adonnent à celles-ci.

Ces correspondants sont dans l'erreur. De nous-mêmes, nous ne parlons jamais de Dieu à nos enfants. Dieu étant, à nos yeux — je parle de mes collaborateurs et de moi —, une hypothèse enfantée, à des époques fort reculées, par l'ignorance et par la crainte, plus tard habilement entretenue, puis perfidement exploitée par les maîtres pour conserver sous le joug et dans la misère les multitudes asservies et spoliées, nous estimons que nous n'avons pas à entretenir nos enfants d'une telle hypothèse, ayant déjà bien assez à faire, rien qu'à les familiariser avec les certitudes.

Pour consacrer du temps à l'étude de la fiction, il faudrait que celle de la réalité nous laissât des loisirs.

L'examen de l'idée de Dieu a mis en opposition les philosophes les plus éminents ; sur les sommets de la pensée et du savoir, il a suscité les controverses les plus ardentes et les plus profondes ; il nécessite des connaissances multiples et des idées générales ; dès lors, il serait insensé de le proposer à des enfants.

L'Homme n'est pas un « animal religieux »

Pascal — si je ne me trompe — a prétendu que l'homme est un « animal religieux » et une foule de penseurs ont vu dans ce fait que l'homme croit et prie, tandis que l'animal ne croit ni ne prie, un trait distinctif entre celui-ci et celui-là.

Je m'inscris en faux contre l'assertion du philosophe de Port-Royal. L'homme n'est pas un animal religieux ; il le devient sous l'influence des enseignements qu'il reçoit, des conversations qu'il entend, des lectures qu'il fait, du spectacle que lui donnent les représentants de Dieu et des réflexions que lui suggère la vue des églises, des temples, des synagogues et des mosquées.

Si, comme l'affirme l'illustre auteur des *Pensées*, il éprouvait le besoin de croire, comme il ressent celui de boire, de manger, de dormir, de respirer, pas un type de l'espèce humaine n'échapperait à ce besoin.

Or, tenus dans l'ignorance des choses de la foi, n'entendant jamais parler de Dieu, n'ayant sous les yeux le spectacle d'aucune pratique religieuse, les enfants de la Ruche ne songent jamais à se poser ni à nous poser des questions touchant la religion.

Et nous considérons qu'il est de notre devoir de ne pas éveiller en eux une curiosité qu'ils ne sont pas encore à même de satisfaire rationnellement.

Les religions dans l'histoire

Mais si Dieu n'est qu'une fiction, le mouvement religieux occupe dans l'histoire une place considérable, et il serait injuste et dangereux d'éliminer systématiquement de l'étude de l'histoire tout ce qui a trait à la religion.

Eh bien ! l'histoire des manifestations de la pensée et de l'action religieuse, à travers les siècles, fait partie de l'histoire universelle et nous estimons que c'est seulement en enseignant celle-ci qu'il est intéressant d'enseigner celle-là.

L'instruction civique

Depuis que la Ruche existe, j'ai reçu plus de quatre mille demandes d'admission. Un bon tiers de ces demandes s'exprime ainsi :

» Si je désire si vivement vous confier l'éducation de mon enfant, c'est que je connais vos idées. Elles sont les miennes et je serais heureux qu'elles devinssent celles de mon enfant. Avec vous, je suis sûr qu'on ne lui imposera pas cette exécrable instruction civique et morale qui lui enseigne l'admiration irraisonnée des principes en vigueur : propriété, patrie, famille, qui lui inspire le respect irréfléchi des institutions qui en découlent ; Parlement, armée, magistrature, police, etc., et qui ferait de lui, plus tard, un serviteur aveugle de la loi, un contempteur stupide de la révolte. »

Je constate avec plaisir que les parents qui s'expriment ainsi me font l'honneur de penser que je n'élèverai pas leurs enfants dans des sentiments contraires aux miens. Ils me savent incapable d'enseigner l'opposé de ce que je pense. C'est bien ; et ils ont raison.

Mais ils se trompent s'ils s'imaginent que, à la Ruche, les cours d'instruction civique et morale sont remplacés par des cours de sabotage, d'action directe, d'anarchisme ou de révolution sociale.

Expliquons-nous :

Nous adressons aux éducateurs et aux parents le reproche de vouloir imposer à leurs enfants les sentiments et les convictions qui les animent. Nous disons que cette pression abusive du maître sur l'élève, du père sur l'enfant constitue un acte de violence condamnable.

Nous affirmons que l'instituteur n'a pas le droit de mettre à profit l'ignorance de l'écolier, sa débilité intellectuelle, sa faiblesse physique, l'état de sujétion dans lequel il se trouve par rapport au maître, pour faire pénétrer dans le cœur et l'esprit de l'élève dont il a la charge sa manière de voir et de sentir.

Nous dénions au père le droit d'abuser de la tendresse et de la confiance que lui voue son enfant pour glisser en lui ses croyances et ses convictions.

Et, par une absurdité qui, pour être très fréquente, n'en resterait pas moins une absurdité, je me rendrais coupable de la faute que je reproche à d'autres et m'exposerais au blâme que je leur adresse ?

L'enfant doit être lui-même

Voici quelques lignes que je publiai il y a deux ans, dans l'avant-propos que je consacrai à notre recueil *Pour les petits* :

» Je ne me reconnais pas le droit de vouer d'avance l'enfant aux convictions qui sont miennes et pour lesquelles je n'ai opté que dans la plénitude de mon indépendance et de ma raison. Le « petit » ne doit pas être le pâle reflet du « grand » ; le rôle du père n'est pas de se survivre, de se perpétuer, tel quel, dans sa descendance ; l'éducateur ne doit pas tendre à se prolonger dans l'éduqué, à substituer son jugement au jugement de celui-ci.

» Ce n'est pas ainsi que je conçois le rôle de « frères aînés » que nous sommes.

» La mission du « grand », — mission de toutes la plus haute, la plus noble, la plus féconde, mais aussi la plus « délicate » — consiste à projeter dans le cerveau obscur du « petit » les clartés qui guident, à faire pénétrer dans sa fragile volonté les habitudes qui vivifient, à faire descendre dans son cœur les sentiments qui le mouvementent vers ce qui est juste et bon.

» L'éducateur doit être un exemple, un guide et un soutien : pas moins, pas plus, si l'on veut que l'enfant reste lui-même, que ses facultés s'épanouissent, que, par la suite, il devienne un être fort, digne et libre. »

Je conçois que l'éducateur et le père aient une joie à se refléter, à se mirer dans l'enfant qu'ils élèvent ; ce désir de façonner l'éduqué à l'image de l'éducateur est humain ; il n'en est pas moins condamnable et doit être réprouvé.

Où en serions-nous du progrès, si les enfants n'avaient toujours été que la reproduction exacte, l'image fidèle des pères, si les écoliers n'avaient toujours été que la photographie scrupuleuse des maîtres ?

Chacun de nous estime que ses sentiments sont les plus nobles, ses convictions les plus saines, ses manières de voir les plus justifiées. Et c'est sans doute pour cela que chacun de nous se croit autorisé à user de tous ses moyens en son pouvoir pour les faire partager et adopter par l'enfant.

C'est une lourde faute.

Et puis, nous sommes encore mal accoutumés à réfléchir que l'enfant n'appartient ni à son père, ni à son maître, ni à l'Eglise, ni à l'Etat ; mais qu'ils s'appartient à lui-même.

Au surplus, des cours de syndicalisme, de coopération, de socialisme, de sabotage, d'action directe, d'antimilitarisme ou d'anarchie assommeraient l'enfant tout autant que des cours d'instruction civique.

L'initiation sociale

Et pourtant, je confesse qu'il m'est arrivé d'attirer l'attention de nos enfants sur les irrégularités économiques de notre temps, sur l'action syndicale, sur le mouvement coopératif, sur les abominations de la guerre.

Mais je ne l'ai jamais fait directement ; j'ai toujours eu recours à des moyens détournés : calcul, dictée, rédaction, récitation, etc.

J'en donnerai trois exemples, tous les trois empruntés au même procédé : le calcul.

Premier problème

Une fonderie occupe 553 personnes : 1 directeur ; 2 ingénieurs ; 7 chefs d'atelier ; 21 contre maîtres et 512 ouvriers.

Le directeur, les 2 ingénieurs et les 7 chefs d'atelier sont payés à l'année, à raison de :

1 500 francs par mois pour le directeur ;

750 francs par mois pour chaque ingénieur ;

360 francs par mois pour chaque chef d'atelier.

Les contre maîtres et les ouvriers sont payés à la journée et travaillent, en moyenne, 300 jours par an.

Chaque contre maître gagne 8 francs par jour.

125 ouvriers gagnent, chacun, 6,25 F par jour.

234 ouvriers gagnent, chacun, 5,80 F par jour.

84 ouvriers gagnent, chacun, 5,40 F par jour.

87 ouvriers gagnent, chacun, 3,75 F par jour.

Dire :

1° A quelle somme s'élève la totalité des sommes payées à ces 553 personnes, en un an.

2° Quel est, au bout de l'année, le gain :

du directeur ;
de chaque ingénieur ;
de chaque chef d'atelier ;
de chaque contre-maître ;
de chaque ouvrier.

3° Quelle différence il y a, en un an, entre le gain du directeur et celui d'un ouvrier gagnant 3,75 F par jour.

4° Quel serait le salaire de ces 553 personnes, si le salaire était le même, sans distinction.

Le simple énoncé du problème en indique l'esprit. S'il se fût agi d'un problème ordinaire, je me serais arrêté aux deux premières questions. Mais je voulais que l'enfant fût frappé : 1° de la différence qui sépare le salaire du directeur de celui de l'ouvrier à 3,75 F par jour : 2° du résultat obtenu par l'unification des salaires pour chacun de ceux qui collaborent à la prospérité de la même usine.

Le directeur touche 18 000 F par an : et l'ouvrier à 3,75 F par jour touche 1 125 F, c'est-à-dire exactement seize fois moins.

L'unification des salaires attribuerait à chacun 1 800 francs par an.

Ces résultats parlent d'eux-mêmes. Ces chiffres empruntés aux réalités de la vie attirent fatalement l'attention de l'enfant sur les inégalités de traitement ; ils stimulent sa curiosité et font monter à ses lèvres les questions qui naissent spontanément de ces brutales constatations.

L'éducateur n'a qu'à répondre, franchement, sincèrement, complètement.

Cela ne vaut-il pas mieux que tous les cours plus ou moins fastidieux qui pourraient être faits à l'enfant sur ce même sujet ? Cela n'est-il pas infiniment supérieur aux théories les mieux présentées ?

Deuxième problème

Des ouvriers menuisiers de Dijon se groupent, au nombre de 225, en syndicat.

Ils versent, chaque mois, une cotisation de 0,25 F centimes à la caisse de leur syndicat.

Grâce au syndicat, ils obtiennent que leur salaire, qui était de 0,50 F centimes par heure soit élevé à 0,65 F centimes.

Dire :

Quel est le bénéfice qui résulte annuellement de cette augmentation de salaire :

1° Pour la totalité des syndiqués ;

2° Pour chaque menuisier syndiqué ;

en tenant compte de la cotisation que chacun verse au syndicat et en supposant que ces ouvriers travaillent dix heures par jour et 300 jours par an.

La solution obtenue, l'enfant constate que cette augmentation de salaire est : de 100 675 F pour l'ensemble des syndiqués et de 447 F pour chacun d'eux.

Comment imaginer que des enfants, écrivant ce problème avant d'en chercher la solution, n'aient pas la curiosité de demander ce que c'est qu'un syndicat, quelle est son utilité, son but, son organisation ; comment il fonctionne, pourquoi les travailleurs groupés corporativement ont chance d'obtenir les améliorations que chacun d'eux, isolément, se verrait impitoyablement refuser ; ce qu'est une grève, une Bourse du travail, une fédération nationale, enfin la Confédération Générale du Travail ?

Seuls des enfants habitués à travailler sans comprendre (méthode dogmatique), ou encore des enfants à qui, en vertu d'une discipline stupide, on défend de poser des questions, de parler sans être interrogés ou sans y être invités, seraient capables de garder le silence.

Dans beaucoup d'écoles et dans maintes familles on ne permet pas à l'enfant de parler sans qu'il y soit préalablement autorisé ou convié.

Que de fois j'ai entendu ces paroles : « Tais-toi ! un enfant bien élevé ne doit pas prendre part à la conversation ; il ne doit parler que quand on l'interroge ! »

Ce langage est détestable.

L'enfant a le droit de discuter

Pour que l'enfant s'intéresse à ce qui lui est dit, il est indispensable qu'il ait le droit, à tout instant, de poser des questions, de demander des explications, de solliciter des éclaircissements, de formuler des objections, d'exprimer sa pensée, de dire son mot.

Il est certain qu'on s'expose ainsi à voir un enfant se jeter à tout propos et même hors de propos dans la conversation, devenir encombrant et abuser de la tolérance qui lui est consentie pour absorber la conversation à son profit. L'enfant n'a pas encore le sens de la mesure (si peu de grandes personnes le possèdent !), mais, patience ! Cela viendra. Peu à peu, l'enfant s'accoutumera à écouter ; il comprendra que, s'il a le droit de parler, les autres possèdent le même droit et que s'il est utile de dire sa pensée, il sied de connaître la pensée d'autrui.

Et puis, je préfère, somme toute, et beaucoup, l'enfant qui parle trop à celui

qui ne dit rien, chez lequel on ne sait pas ce qui se passe et duquel il est impossible de dire avec certitude s'il a ou n'a pas compris.

Troisième problème

Des travailleurs ont formé une société coopérative de consommation. Ils sont au nombre de 654 sociétaires.

Le montant de la vente effectuée, chaque jour, s'élève à 817 50 F.

La société réalise un bénéfice net de 7 % sur l'ensemble des produits vendus.

Dire quel sera, en un an, le bénéfice réalisé :

1° Par chaque sociétaire, en supposant que chaque sociétaire touche, à titre de boni, la même somme ;

2° Par la société.

Il n'est pas douteux que l'enfant, en face de ce troisième problème, posera sur la coopérative, son utilité, son but, son fonctionnement, ses conséquences, etc., les mêmes questions que celles qu'il aura posées sur le syndicat à propos du deuxième problème.

C'est à l'éducateur à répondre à toutes ces questions sincèrement, complètement, à provoquer, au cours de ces réponses, d'autres questions et à y ajouter les considérations d'une haute portée sociale que soulèvent tous ces sujets :

Ces explications données, le professeur, pourra, deux ou trois jours après, faire faire à l'élève une rédaction sur le syndicat, la coopérative, les inégalités sociales, tant pour attirer à nouveau l'attention sur ces questions que pour voir si l'enfant a bien compris.

Le système de classement

Je suis l'adversaire déterminé du système de classement en honneur et en usage dans presque tous les établissements où l'on enseigne.

Le classement passe, dans l'opinion générale, pour être un heureux stimulant et la plupart des familles s'imaginent qu'il détermine entre les écoliers une émulation nécessaire.

Telle n'est pas mon opinion. L'expérience démontre que non seulement le classement ne produit aucun effet véritablement utile, mais encore qu'il aboutit à des résultats déplorables.

Les premiers

Les premiers — ce sont toujours les mêmes : les mieux doués, les plus studieux — deviennent, à la longue, insupportables de présomption. Il faut voir de quel œil dédaigneux d'abord, méprisant ensuite, ces gamins et ces gamines, qui occupent toujours le premier rang, dévisagent les pauvres petits camarades qui se traînent lamentablement aux dernières places !

Choyés, encouragés, encensés, ces enfants, l'orgueil de leur famille et la gloire de l'établissement, finissent par croire qu'ils sont d'essence supérieure, qu'un sang plus généreux et plus pur coule dans leurs veines et que les éloges, les adulations et les récompenses leurs sont dûs.

Ils s'habituent, petit à petit, à considérer qu'il doit y avoir à l'école deux catégories d'enfants : ceux qui sont faits pour marcher en tête, et ceux qui sont faits pour se traîner en queue ; ceux qui sont destinés par leurs aptitudes et leurs mérites à être toujours en avant, les premiers, et ceux qui, par leur inintelligence ou leur paresse, sont condamnés à demeurer toujours en arrière, les derniers ; ceux à qui vont, tout naturellement, les admirations et les récompenses, et ceux sur qui, tout naturellement, tombent les réprimandes et les punitions.

Et comme ils sont les heureux bénéficiaires d'un tel état de choses, ils sont irrésistiblement enclins à trouver qu'il est juste, avantageux, en tout cas nécessaire qu'il en soit ainsi.

Plus tard, quand ils entreront dans la circulation sociale, ces enfants, transportant dans leur milieu les sentiments acquis et les pratiques contractées à l'école, joueront des coudes pour se pousser aux meilleures places, convaincus que l'essentiel, c'est d'être au premier rang, quels que soient les moyens employés, et que le succès justifie tout. Ils n'auront qu'une ambition : parvenir. Constatant que, dans la société comme à l'école, il y a deux humanités ; celle qui marche en tête, et celle qui suit en queue ; celle pour qui tout est succès et prospérité, et celle pour qui tout est revers et déboires ; celle qui soulève l'admiration, et celle qui provoque le mépris ; ces enfants, que l'école aura poussés vers l'arrivisme à tout prix, tenteront avant tout et uniquement de se glisser parmi ceux qui composent l'humanité privilégiée.

Ils ne seront jamais de ces consciences hautes et probes capables de mettre le respect de la vérité, l'amour de la justice et le culte de la loyauté au-dessus de la fortune ou du pouvoir : ils ne seront jamais de ces cœurs affectueux et fraternels, qui, au spectacle d'un camarade tombé dans l'infortune, s'attardent à voler à son aide et à lui tendre une main secourable ; ils ne seront jamais de

ces volontés ardentes et généreuses prêtes à sacrifier le souci de leurs intérêts immédiats et matériels à l'inexprimable joie de se faire le champion désintéressé d'une cause noble et juste.

Une seule préoccupation les hantera, un seul but les tentera, vers lequel tendront tous leurs efforts : parvenir. Ils ne ressentiront que deux passions : la cupidité et l'ambition ; ils ne désireront et n'aimeront que deux choses : la richesse et le pouvoir.

Les derniers

Quant aux derniers, quant à ceux que le classement rejette aux dernières places, ce sont aussi toujours les mêmes : les moins bien doués, les moins studieux ; ceux-là, à la longue, prennent ombrage du succès des autres et ouvrent leur cœur à l'envie. Ils rougissent et souffrent de leur humiliation constante.

Stimulés par le maître, pressés par la famille, ils voudraient bien, eux aussi, se pousser au premier rang ; mais ils manquent des aptitudes et de l'activité nécessaires. En présence de la stérilité de leurs efforts, ils se découragent insensiblement. Peu à peu le dégoût s'empare d'eux et ils prennent en grippe l'effort inutile, en haine le travail impuissant.

Et puis, ils finissent par s'accoutumer à être les derniers ; ils en prennent leur parti ; ils s'y résignent et, en fin de compte, tout en déplorant de ne pas être parmi les premiers à cause des avantages qui en résulteraient pour eux, ils trouvent qu'il est juste qu'il y ait des premiers et des derniers, que, sans doute, il est nécessaire qu'il en soit de la sorte, qu'en tout cas c'est fatal.

Résultats du classement

Ainsi, ce qu'on sème, par le classement, c'est : chez les premiers, la vanité, la présomption, le mépris des inférieurs, l'arrivisme quand même ; chez les derniers, l'envie, le découragement, le dégoût de l'effort, la résignation.

Je passe sous silence ces haines, ces rivalités, ces conflits qui, trop souvent, font de l'école un champ clos où se heurtent violemment les vanités et les irritations.

Pourtant, ces petits ne connaîtront-ils pas assez tôt, toujours trop tôt, les âpretés de la concurrence, les rigueurs implacables de la lutte pour la vie ? Et n'est-il pas désirable qu'on les tienne éloignés le plus longtemps possible de ces compétitions stériles et pernicieuses ?

Objection

J'entends bien l'objection qu'on peut me faire : « Quand, sortis de la Ruche où rien ne les prépare aux batailles de la vie, à leurs stratagèmes, à leurs exigences, à leurs dangers, vos enfants seront obligés d'y participer, ils y seront inférieurs, parce que moins bien outillés et moins bien entraînés. Ils seront meurtris, écrasés, vaincus .»

Je ne le pense pas.

S'il s'agit de cette lutte où l'hypocrisie, la ruse, la souplesse d'échine, l'absence de dignité et de scrupules, la sécheresse du cœur et le vernis du savoir assurent le triomphe, il se peut que, dans ce combat, nos enfants succombent.

Mais, si le véritable savoir, la noblesse du cœur, l'amour de la justice, le respect de soi-même, la force de la volonté et la franchise sont les armes des combattants, je suis tranquille ; nos enfants vaincront.

On me dira que, de nos jours et pour longtemps encore, les armes empoisonnées sont les seules en usage, et que les secondes ne prévalent point.

Je répondrai d'abord que certaines défaites sont glorieuses et fécondes autant que sont nuisibles et infamantes certaines victoires. Il y a plus de noblesse et de joie à souffrir et à être vaincu avec la vérité, la justice, et la liberté qu'à jouir et à être vainqueur avec le mensonge, l'iniquité et la tyrannie.

Je répondrai ensuite que le progrès n'est que la revanche laborieuse, persévérante, lente à venir, mais inéluctable des forces de bien et de vie contre les puissances de mal et de mort et que notre époque marche à pas de géant vers le glorieux écrasement de celles-ci par celles-là.

Je répondrai enfin que si j'ai fondé la Ruche, c'est dans l'intention bien arrêtée de fournir quelques recrues à cette phalange de vie et de bien en marche contre les hordes aujourd'hui triomphantes de mal et de mort.

Cas de conscience insoluble

Chaque fois qu'un éducateur doit se livrer à la besogne du classement, il se trouve en présence d'un cas de conscience dont la solution est aussi redoutable que difficile.

Voici deux enfants :

L'un a reçu de la nature les dons les plus heureux ; son intelligence est vive, sa mémoire prompte et fidèle, son imagination ardente et mesurée, son jugement sain. Il travaille peu et réussit ;

L'autre n'a pas été — tant s'en faut — aussi favorisé par la nature ; sa compréhension est lente, sa mémoire ingrate, son imagination paresseuse, son jugement mal équilibré. Il travaille beaucoup et réussit mal.

Que va faire l'éducateur ? Qui va-t-il récompenser par la meilleure place : l'aptitude ou l'effort ? A qui va-t-il, pour être équitable, attribuer le premier rang : à la nature ou au travail ?

Va-t-il donner la première place à celui qui a le moins travaillé mais le mieux réussi ?

Va-t-il, au contraire, tenant compte de l'effort accompli, ne fût-ce que pour récompenser un effort d'autant plus méritoire qu'il est plus malaisé et plus ingrat, va-t-il proclamer premier celui qui a le plus travaillé, mais le moins bien réussi ?

Ce serait contraire à toutes les règles usitées dans le système de classement, et cependant cela seul serait équitable.

En réalité, ce système est inique et déplorable. On ne doit pas comparer l'un à l'autre et faire concourir à la même tâche deux enfants dont les forces sont aussi disproportionnées.

L'enfant ne doit se comparer qu'à lui-même, il ne peut composer qu'avec lui.

Le classement n'est pas un stimulant. Ne demandant pas assez à l'écolier intelligent, il ralentit sa marche au lieu de la presser ; exigeant trop de l'écolier moins intelligent, il aboutit à le décourager.

L'éducateur a le devoir de comparer l'enfant d'aujourd'hui à celui d'hier, comme il comparera celui de demain à celui d'aujourd'hui et, par ses encouragements ou ses admonestations ; selon le cas, il obtiendra de lui, en tablant sur une base exacte et juste, tout ce que l'élève est susceptible de donner comme effort et de produire comme résultat.

III - L'éducation morale

Me voici parvenu au chapitre le plus délicat de ces *Propos d'éducateur* .

L'accord existe déjà, ou à peu près, sur les meilleures conditions à réaliser pour le développement physique de l'enfant.

On commence à s'entendre également sur les méthodes pédagogiques les plus aptes à favoriser son développement intellectuel.

Mais le désaccord persiste et reste profond sur les procédés éducatifs à

employer pour son développement moral : pour l'entraînement méthodique de sa volonté, la formation de sa conscience et l'épanouissement de son cœur.

Ici, tout est à faire, à refaire, ou peu s'en faut.

Le conflit est âpre entre ces deux méthodes.

Sévérité ou *douceur* ;

Contrainte ou *liberté* ;

Dressage ou *éducation.*

Sévérité ou douceur

Je l'ai déjà indiqué au cours des considérations générales par lesquelles débute cette étude sans prétention : beaucoup de personnes ont le sentiment que l'enfant naît pervers et qu'il ne peut être aiguillé vers le bien que par une éducation sévère.

Ces personnes professent l'opinion que, naturellement, instinctivement poussé, par de détestables prédispositions, vers les sentiments bas et les actions condamnables, il ne peut être éloigné des pratiques contraires à la morale privée et publique que grâce à un système de surveillance et de sévérité organisant perpétuellement autour de lui l'étouffement de ses aspirations, l'arrêt de ses élans.

Ces personnes affirment que tout appel à la générosité, à la justice, à la bonté, à l'amour d'autrui restera fatalement vain, s'il ne s'appuie — comme sanction de l'acte commis — sur l'idée d'une récompense à obtenir ou d'un châtiment à éviter.

Ne parlez à ces gens ni de douceur ni d'indulgence envers les petits ; ils vous regarderont de travers comme ils dévisageraient un esprit chimérique.

Ne leur laissez pas entendre que, dans le domaine de l'éducation comme dans les autres, vous attendez beaucoup plus de la persuasion que de la menace ; ils hausseront les épaules avec la commisération dédaigneuse que ces partisans de la « manière forte » accordent à l'« imagination maladive » d'un partisan de la « manière douce ».

Railleries, sarcasmes, éclats de rire, c'est tout ce qu'ils sauront vous opposer, avec quelques clichés fortement usagés sur la nécessité de faire marcher les enfants à la baguette, de ne rien leur laisser passer, de les mener tambour battant ; faute de quoi, affirment-ils, on n'en peut rien obtenir.

Le tout est de savoir ce qu'il est désirable d'en obtenir.

S'il s'agit d'obtenir d'eux qu'ils ne fassent pas un mouvement quand vous

êtes là et se tiennent bien tranquilles ; s'il s'agit d'obtenir que, vous présent, ils ne fassent rien de ce que vous leur avez défendu de faire sous peine de taloches ou de privation de dessert : s'il s'agit d'obtenir qu'ils ne prononcent pas une parole quand « il y a du monde », parce que les enfants bien élevés ne doivent pas se mêler à la conversation des grandes personnes , oh ! oui, certes, vous pouvez, à l'aide de rigueur et à grand renfort d'attitudes menaçantes, obtenir tout cela.

Mais, sachez d'une part que cette immobilité, cette obéissance passive et ce silence de commande n'ont aucun caractère de moralité ; sachez que c'est le propre de l'enfant de bouger et de parler quand il en ressent le besoin ; et n'oubliez pas d'autre part que, dès que vous aurez tourné les talons, l'enfant bien tranquille, bien obéissant et bien silencieux se hâtera de se dégourdir les jambes, de faire ce que vous lui aurez défendu et de bavarder à tort et à travers.

Le résultat de votre système de sévérité et de punition sera : l'hypocrisie, la pire des fautes chez l'enfant ; la seule peut-être qui soit vraiment répréhensible. Car, que l'enfant, ignorant, étourdi, turbulent, inconsidéré se laisse aller à oublier vos sages conseils, néglige de se conformer à vos recommandations, ne tienne pas un compte suffisant de vos observations, c'est certainement regrettable ; mais ce peut n'être que légèreté, inexpérience, espièglerie, inconscience ; la faute n'est pas là ; en tout cas, s'il y a faute, elle n'est pas bien grave et ne prouve en aucune façon que l'enfant ne vous aime pas, n'est pas bien intentionné, n'a pas le désir de vous être agréable et de se conformer à vos prescriptions.

La faute — faute grave — commence avec la dissimulation. Et le mensonge, la sournoiserie sont les fruits inévitables de la sévérité, de la menace.

Dix gestes d'étourderie, d'irréflexion, ne sont pas grand-chose. Un seul geste d'hypocrisie est beaucoup.

Mais je veux, par un exemple précis, démontrer que la rigueur et les punitions sont tueuses de sincérité , cette beauté suprême de la conscience, génératrices de fourberie, cette suprême hideur morale.

Histoire de Pierre et Paul

Pierre a perdu son crayon.

Profitant de la récréation et se glissant furtivement dans la classe au moment où elle est déserte, il a pris un crayon dans le plumier de son camarade Paul. La récréation terminée, le maître fait exécuter aux élèves un dessin au crayon.

Paul, dont on a « chipé » le crayon, cherche le sien et ne le trouve pas.

« Eh bien ! Paul, qu'attendez-vous pour commencer ? Avez-vous fini de remuer ainsi ? Vous gênez vos voisins ; vous troublez toute la classe.

— M'sieu ! On m'a pris mon crayon.

— On vous a pris votre crayon ? Qui vous l'a pris ?

— Je n'en sais rien, M'sieu !

— Pourquoi mentez-vous ? Dites plutôt que vous l'avez perdu.

— Mais je vous affirme que je l'avais tout à l'heure. En prenant mon porte-plume, je l'ai vu dans mon plumier.

— En êtes-vous bien sûr ?

— Oui, M'sieu !

— Eh bien ! Alors, il devrait y être et vous devriez le retrouver. Si vous ne le retrouvez plus, c'est qu'il n'y était pas et que, non seulement vous avez perdu votre crayon, mais encore vous mentez et accusez un de vos camarades de vous l'avoir volé. »

Paul pleure et ne répond rien.

« En voilà assez ! reprend le maître. Cette comédie n'a que trop duré. Arrangez-vous comme vous pourrez. Mais je vous avertis que la chose ne se passera pas ainsi. Après la classe, vous resterez pour faire le dessin que vous n'aurez pas fait. Et, en avertissant vos parents que vous avez été retenu, je leur dirai pourquoi ; ils sauront, ainsi, que vous êtes un enfant désordonné et un petit menteur. »

Le pauvre Paul se lamente ; il a le cœur gros ; il est bien malheureux ; il sera en retenue ; il aura une mauvaise note ; et après avoir été humilié devant tous ses petits camarades, en étant traité de désordonné et de menteur, il sera, dans sa famille, grondé et puni.

Ne rions pas de la douleur du petit Paul : tout, dans la vie, n'est que rapport, proportion. Laissons-le à son gros chagrin et occupons-nous de Pierre.

Pierre avait perdu son crayon ; ce n'était pas bien grave et si Pierre n'avait pas eu peur d'être grondé, puni, il aurait tout simplement fait part au maître de cette perte légère. Mais Pierre sait ce qui l'attend, et, pour échapper à la réprimande et au châtiment, il a pris à la dérobée le crayon de son petit camarade.

Oh ! ce larcin ne constitue pas une faute bien grave en soi ; l'objet volé n'a pas une grande valeur et le tort matériel fait à Paul n'est pas d'importance. Mais le tort moral ? On a vu s'il est à dédaigner.

Sans doute, en entendant le maître admonester Paul, en voyant Paul humilié devant tous et puni, en le voyant pleurer, Pierre aurait pu, aurait dû s'accuser. Un petit garçon franc et bon eût dit la vérité. Mais dans ce cas, Pierre aurait été bien

plus fortement maltraité, puisqu'il eût avoué qu'à la perte de son crayon il avait ajouté le vol de celui de Paul.

Pierre se taira.

Eh bien ! voyez la conséquence de cette étourderie : la perte d'un crayon, du fait seul que, par crainte d'une punition, le petit Pierre a voulu la dissimuler.

Ce n'était rien et cela devient un gros incident ; c'eût été sans conséquences et, de fil en aiguille, c'est une petite catastrophe dans la vie d'écolier d'un innocent.

N'oubliez pas qu'encouragé par l'impunité Pierre sera porté à recommencer ; notez que Paul, sachant très bien que son crayon lui a été chipé, mais ignorant par qui, se méfiera désormais de tous ses camarades ; remarquez que, victime d'une injustice, Paul en gardera rancune au maître abusé par la petite scélératesse de Pierre ; observez que la faute initiale de Pierre l'acheminera, par la force des choses, de silence en silence, jusqu'à cette véritable infamie : laisser accuser et condamner un innocent à sa place ; n'oubliez pas enfin, que, bien qu'ayant dit la vérité, Paul aura été puni, tandis qu'ayant caché sa faute Pierre ne l'aura pas été.

Et tout cela, encore une fois, parce que le maître, croyant nécessaire d'appliquer la manière forte, ne laisse passer aucune faute sans punition, parce que, persuadé que la sévérité seule fait les enfants sages, corrige les défauts et développe les qualités, il ne plaisante jamais et réprime la moindre peccadille.

Il est évident que si Pierre, ayant égaré son crayon, avait pu, sans appréhender d'être puni, avouer cette perte, il n'eût pas manqué de le faire. Le maître lui aurait recommandé plus d'ordre, moins d'étourderie, Pierre aurait reçu un autre crayon ; et c'était fini.

Tristes conséquences de la sévérité

Conclusion : la sévérité fait des sournois, des craintifs et des lâches. Elle est mortelle à la franchise, à la confiance, au vrai courage. Elle élève entre l'éducateur et l'enfant les dangereuses barrières de la méfiance mutuelle ; elle aigrit le cœur des petits et le tient éloigné du cœur des grands ; elle détermine entre l'éducateur et l'enfant des rapports de maître à Esclave et non d'ami à ami.

Comment pratiquer l'indulgence

Ne confondons pas indulgence avec laisser-faire. Je ne conseille pas à l'éducateur de fermer bénévolement les yeux sur la faute commise et de ne s'en pas soucier.

Le procédé, dans ce cas, serait commode et à la portée de l'éducateur le plus paresseux comme du plus actif, du plus stupide comme du plus avisé.

Dans son inconscience, l'enfant ignore ce qu'il faut faire et ce qu'il faut éviter. L'expérience de l'éducateur lui est profitable, voire nécessaire ; le devoir du maître est de mettre cette expérience au service de l'enfant, de le diriger, de le conseiller, de le soutenir ; s'il tombe, de le relever ; s'il se décourage, de le réconforter ; s'il pleure, de le consoler.

Il faut donc, quand l'enfant a commis une faute — petite ou grande — la lui faire observer, la lui faire comprendre, lui expliquer en quoi et comment il a mal agi ; lui indiquer les suites fâcheuses de son acte, l'amener à le regretter.

Il faut, ensuite, lui montrer ce qu'il aurait dû faire, afin que, le même cas se représentant, l'enfant sache comment se conduire.

Il faut, somme toute, l'éloigner du chemin fâcheux dans lequel il a eu tort de s'engager et ouvrir devant lui la route où il sera bon qu'à l'avenir il dirige ses pas.

Mais il convient, quelle que soit la faute, de lui parler en termes affectueux et doux, d'une voix plus attristée que sévère, afin que, à la suite de cette tendre admonestation, l'enfant, bien loin de se sentir plus éloigné qu'avant, se sente au contraire plus rapproché de l'éducateur, plus confiant, plus aimant.

Ce moyen est le plus apte à inspirer à l'enfant le regret de la faute et la résolution de ne plus recommencer.

Contrainte ou liberté ?

J'en conviens : la pratique de la liberté implique une sorte d'apprentissage. La liberté présuppose un état de conscience assez développé ; cet état de conscience nécessite un certain savoir, une certaine connaissance des choses, de l'expérience, des points de comparaison ; et, l'enfant ne possédant pas ce savoir, n'étant pas parvenu à cet état de conscience, on estime que le régime de la liberté n'est pas fait pour lui et que la contrainte lui est nécessaire.

C'est aller un peu vite et je n'accepte pas cette conclusion qui n'a que l'apparence de l'exactitude.

Veut-on dire que, manquant d'expérience et n'étant pas encore en possession d'un discernement suffisant, l'enfant fera parfois un usage regrettable ou périlleux, pour lui-même et pour autrui, de la liberté qui lui sera laissée ?

Si c'est cela qu'on affirme, je suis prêt à le reconnaître.

Mais en faut-il conclure qu'une atmosphère de liberté ne lui vaut rien et qu'il convient de ne laisser ses poumons s'emplir que de l'air de la contrainte ?

Je ne le pense pas.

En matière d'éducation, le régime de la liberté comporte des risques et des inconvénients. C'est évident.

Mais celui de la contrainte en entraîne de bien plus redoutables.

Jetons d'abord un coup d'œil sur ces derniers.

La contrainte. Ses inconvénients

Le régime de la contrainte a pour résultat de réglementer tous les actes de l'enfant ; il aboutit, par voie de conséquence, à la catégorisation de tous ceux-ci en *prescrits* et en *défendus*, en *récompensés* et en *punis* ; car il n'y aurait pas contrainte, si l'enfant n'était pas tenu de se conformer aux prescriptions et aux défenses et si l'observation des premières et la violation des secondes n'entraînaient pas. comme sanction, selon le cas, une récompense ou un châtiment.

« Si tu fais telle chose, tu seras récompensé .»

« Si tu fais telle autre chose, tu seras puni .»

Tout le système est là.

J'accorde aux partisans de ce système que leur discernement est judicieux, que leurs intentions sont pures et qu'ainsi la classification qu'ils ont établie : actes à faire et actes à ne pas faire, est sage, raisonnable et inspirée par l'intérêt de l'enfant.

Comme on le voit, je mets les choses au mieux pour les défenseurs du régime que je combats. Je vais traduire ce régime et son application en un style plus familier, en un langage plus précis et en montrer le mécanisme par un exemple saisissant.

Une mère dit à ses deux enfants :

» Je sors ; en mon absence, soyez bien tranquilles ; voici un livre d'images et de contes pour vous amuser ; ne touchez à rien ; ne descendez pas dans la rue ; si quelqu'un frappe, n'ouvrez pas. Si vous êtes bien sages, je vous donnerai deux sous à mon retour et, pour goûter, un beau morceau de chocolat ; ce soir, je vous

mènerai au cinéma ou au cirque. Mais dans le cas contraire, si vous me désobéissez, pas de sou, pas de chocolat, pas de cirque, pas de cinéma et une bonne fessée. »

Et la mère s'en va.

De deux choses l'une : ou bien les enfants, à peine la mère partie, feront le diable à quatre, iront jouer dans la rue, toucheront à tout, bref, ne tiendront aucun compte des recommandations de la maman ; mais, pour ne pas avoir la fessée, pour avoir les sous, et le chocolat, pour aller au cinéma ou au cirque, ils remettront tout en place, et au retour la mère les retrouvera feuilletant bien paisiblement leur livre d'images.

Ou bien ces enfants se seront conformés aux ordres de la maman ; ils n'auront pas cédé au désir d'aller jouer dans la rue avec les petits voisins dont les cris de joie parviennent jusqu'à leurs oreilles ; ils auront résisté à la tentation d'ouvrir pour savoir qui a frappé ; ils n'auront pas touché aux allumettes, quoi qu'ils eussent bien voulu en voir briller la flamme ; ils n'auront pas léché le pot de confitures quoi qu'ils en aient eu grosse envie.

Ah ! s'ils avaient été sûrs que leur désobéissance restât ignorée de la maman, ils se seraient bien contentés ! Car, il n'y a pas grand mal, après tout, à jouer dans la rue ; les autres y vont bien ! La mère frotte bien des allumettes, pourquoi leur tape-t-elle sur les doigts, quand elle les voit en faire autant ? La confiture est faite pour être mangée, et elle est si appétissante !

Oui ! Mais maman s'en apercevrait et alors, gare à la correction, et plus de sou, plus de chocolat, plus de cinéma, plus de cirque !

Dans le premier cas, le système de la contrainte : « Fais cela et tu seras récompensé, fais cela et tu seras puni », n'aura pas empêché les enfants de désobéir, mais les aura poussés à un mensonge concerté dans le but d'être récompensés et de ne pas être punis.

Dans le second cas, le système de la contrainte aura produit son effet ; mais en quoi la conduite de ces enfants sera-t-elle morale ? En quoi leur obéissance fait-elle honneur à leur cœur ou à leur raison ?

Ici encore, on dira : « L'important, c'est le résultat ! Et, pourvu que les enfants fassent ce qu'ils doivent faire et évitent ce qu'ils doivent éviter, c'est l'essentiel .»

On le voit, c'est dans le domaine moral la même objection que celle à laquelle j'ai répondu dans le domaine intellectuel (1)

Eh bien ! non ! Mille fois non ! Le résultat n'est pas tout.

(1) Voir page 32.

La valeur morale d'un acte

Osera-t-on soutenir que les mobiles ne sont rien dans la valeur morale d'une action et que celle-ci seule importe ?

L'acte qui consiste pour l'enfant en question à ne pas lécher le bout de ses doigts trempés dans le pot de confitures par crainte de recevoir une fessée ou dans l'espoir d'obtenir un gros morceau de chocolat, cet acte a-t-il un caractère de moralité quelconque ?

Est-il niable que, par contre, le même acte posséderait une incontestable valeur morale s'il était dicté par l'un des mobiles suivants : ne pas prendre en cachette, parce que ce geste furtif et sournois porte en soit quelque chose d'humiliant ; ne pas aller à l'encontre du désir de la maman, parce qu'on l'aime et qu'on ne veut pas lui faire de la peine en lui désobéissant ; ne pas satisfaire tout seul sa gourmandise, même si personne ne s'en apercevait, parce que le pot de confitures est pour tous et doit figurer à la table commune ; ne pas céder à la tentation, pour la seule joie qu'il y a à se dominer, à se vaincre par un effort méritoire de la volonté ?

Autant dire, alors, que, dans le domaine moral, le sens de la dignité est nul, et sans valeur aussi l'intervention du cœur et de la volonté dans les mobiles qui propulsent vers l'acte !

Et la raison ? N'a-t-elle rien à faire, non plus, dans l'appréciation de la valeur morale d'un geste ?

L'enfant qui ne joue pas avec les allumettes parce qu'il n'y en a que quatre sur la cheminée, que la mère les a peut-être comptées, et qu'il serait rossé ou puni s'il y touchait, cède-t-il à des conseils aussi moraux que ceux que lui donnerait sa raison s'il s'abstenait de jouer avec les allumettes parce qu'on lui a expliqué que c'est un jeu dangereux dont ils pourraient, lui et les siens, être les premières victimes ?

Eh bien ! le système de la contrainte n'exerce aucune des nobles facultés de l'enfant ; il ne s'adresse pas à sa raison, il ne parle pas à son cœur, il ne dit rien à sa dignité, il reste muet devant sa conscience.

Il ne stimule en lui aucun sentiment élevé ; il ne met en mouvement aucun effort utile ; il n'éveille aucune noble aspiration ; il ne provoque aucune poussée généreuse ; il ne suscite aucun élan fécond.

Il n'attire pas l'attention réfléchie de l'enfant sur les conséquences proches ou lointaines, directes ou indirectes, pour lui et pour les autres, de ses actes, en dehors de cette conséquence ; récompense dans tel cas, punition dans le cas contraire.

Il ne laisse place à aucune initiative. Voyant s'ouvrir devant lui deux voies opposées, à l'entrée desquelles on a pris le soin de placer deux poteaux indicateurs sur l'un desquels il lit, en caractères laconiques et tranchants : « ce qu'il faut faire ; route de la conséquence », tandis que, sur l'autre, flamboie cette inscription ; « ce qu'il ne faut pas faire ; route du châtiment », il s'évertue à déchiffrer dans l'énumération des actes à accomplir ou à éviter celui qui le sollicite, ne se détermine que d'après les indications des poteaux, sans se demander pourquoi il est bien de s'y conformer, sans éprouver dans la voie où il a engagé ses pas d'autre satisfaction que celle d'une récompense à décrocher ou d'un châtiment à fuir.

Ce système de la contrainte engendre insensiblement des êtres gris, ternes, incolores, effacés, sans volonté, sans ardeur, sans personnalité ; race servile lâche, moutonnière, incapable des actes virils ou sublimes dont l'accomplissement présuppose et nécessite de la flamme de l'indépendance de la passion, mais parfaitement capable de cruauté et d'abjection surtout dans les circonstances ou agissant en foule, la responsabilité individuelle disparaît.

La liberté. Ses inconvénients et ses avantages

Le système de la liberté conduit à de tout autres résultats.

Il offre des dangers, durant toute la période d'apprentissage. Aussi, convient-il que, dans les premiers temps, alors que l'enfant ignore à peu près tout des conséquences qui se trouvent au bout de ses actions, l'éducateur multiplie les avertissements, les conseils, les explications et les mille formes ingénieuses sous lesquelles peut intervenir son appui et s'exercer sa surveillance protectrice ; car s'il a le devoir de respecter la liberté de l'enfant, il a aussi celui de le protéger contre les périls de toutes sortes qui l'environnent. Petit à petit et dans la proportion où l'enfant, chaque jour mieux éclairé, se rend un compte plus exact de la portée de ses actes, cette sollicitude doit se relâcher, afin que l'enfant s'habitue à écarter lui-même de sa route les dangers qui le menacent.

Qu'on me permette une comparaison : l'enfant apprend à se bien conduire, comme il apprend à marcher.

Quand il est encore tout petit et que ses jambes le portent à peine, quand il est à craindre qu'à chaque pas il ne fasse une chute ; quand il y a lieu de redouter que cette chute ne lui casse un bras on ne lui brise une jambe, il est prudent et nécessaire de ne pas le perdre de vue, de le guider, de veiller à ce qu'il ne

trébuche pas, de l'éloigner des obstacles, de soutenir sa marche chancelante, et si, malgré toutes les précautions prises, il choit, d'être là pour le relever et lui donner les premiers soins.

Il est certain qu'au début il tombera, s'abîmera peu ou prou les genoux ou les mains et poussera des cris comme si on l'écorchait vif ; mais les chutes s'espaceront ; les dégringolades se feront de plus en plus rares et de moins en moins dangereuses.

Insensiblement, ses jambes s'affermiront, sa marche deviendra plus sûre. Alors, le moment sera venu de l'abandonner un peu plus à lui-même, ensuite tout à fait, le jour où il se tiendra solidement sur ses jambes, conservera fermement son centre de gravité et courra à perdre haleine sans perdre l'équilibre.

C'est à l'aide de procédés semblables que l'enfant s'habituera à marcher droit dans la vie, c'est-à-dire à se conduire sainement, dignement, noblement.

S'il reste toujours en tutelle, s'il ne lui est pas permis de se mouvoir avant qu'il en ait reçu l'autorisation, si, par appréhension des chutes, des dangers, des obstacles, je veux dire que par crainte des fautes qu'il pourra commettre, des entraînements auxquels il sera exposé et des conséquences qui, pour lui ou pour les autres, pourront résulter de sa conduite, il reste toujours enfermé dans l'étau de la contrainte, tel le bébé dans les bras de sa mère, il ne saura jamais se conduire à travers les écueils de la vie ; il restera, adulte, cette petite chose sans personnalité et sans énergie qu'il était enfant.

Et le jour où, livré à lui-même par la force de l'âge, par la mort ou l'abandon de ceux qui s'étaient donné la mission de penser et de vouloir à sa place, il devra penser, vouloir, agir de lui-même, il ne trouvera en lui ni raison pour le guider, ni cœur pour l'inspirer, ni volonté pour le mouvoir, ni conscience pour le rassurer.

Deux anecdotes

Je me rappelle avoir connu, dans mon enfance, un petit camarade qui refusait, à grands cris, de nous suivre quand nous allions à la baignade. Il avait, de l'eau, une peur inexprimable et irréductible. A vrai dire, il avait peur de tout, il avait été élevé par une vieille grand-mère qui ne lui laissait faire aucun mouvement par crainte qu'il ne se fît mal et qui le traitait, bien qu'il eût une dizaine d'années, comme un bébé de deux ans. Je n'oublierai jamais la réponse qu'il nous fit, un jour que nous lui demandions pourquoi il ne se baignait pas

comme nous. Avec une timidité et une candeur déconcertantes, il nous répondit : « Grand-mère m'a défendu de me baigner tant que je ne saurai pas nager ! ».

Par contre, le fait suivant m'a été tout récemment raconté et certifié exact : une famille, composée des parents et de trois enfants, habitait, à Paris, un cinquième étage avec balcon sur la rue. Les enfants étaient tout petits, sept ans environ l'aîné, et trois ou quatre ans le plus jeune. Par les beaux jours, quand ils n'étaient pas à la promenade, ces enfants jouaient sur le balcon et il paraît qu'ils ne se faisaient pas faute de s'y poursuivre, de s'y cramponner et allaient parfois jusqu'à enfourcher le parapet.

Une dame qui logeait en face avait aperçu ce spectacle ; elle avait tremblé, et, ces jeux dangereux se renouvelant, les parents n'apparaissant pas, elle crut de son devoir d'en aviser le père et la mère.

Elle gravit les cinq étages de la maison d'en face et, compassée, comme il sied à une personne qui accomplit un devoir, elle informa les parents. Elle en reçut cette réponse qu'elle trouva stupéfiante : « Nous le savons ; ce n'est pas très prudent, en effet ; mais nos enfants sont libres. Nous ne vous en remercions pas moins, madame, de votre visite ».

Ces deux anecdotes (1) cadrent bien avec la démonstration que je veux faire : la grand-mère défendant à son petit-fils de se baigner avant qu'il sache nager, par crainte qu'il ne se noie, représente exactement ceux qui refusent à l'enfant toute liberté, dans la crainte qu'il n'en fasse un mauvais usage et ne sache pas se conduire raisonnablement. « La liberté, disent-ils, c'est très bien ; mais plus tard ; pas avant que l'enfant sache en faire un usage judicieux ! ». Mais, malheureux ! C'est en marchant qu'on apprend à marcher, en lisant qu'on apprend à lire,

en calculant qu'on apprend à calculer, en forgeant qu'on devient forgeron, et c'est en pratiquant la liberté qu'on apprend à s'en servir !Et ces parents qui, pour ne pas entraver la liberté de leurs enfants, les laissent exposés aux dangers d'une acrobatie périlleuse à la hauteur d'un cinquième étage, au risque incessant de se rompre le cou, représentent exactement ceux qui, élevant la liberté de l'enfant à la hauteur d'un dogme, ou trouvant commode d'abriter leur négligence derrière un principe en soi des plus respectables et des plus exacts, laissent l'enfant inexpérimenté et téméraire exposé sans défense aux pires dangers.

---

(1) Je garantis l'authenticité de la première et je tiens la seconde d'un ami tout à fait digne de foi.

» La liberté avant tout, disent-ils ; elle est aussi respectable chez l'enfant que chez les grandes personnes ; plus respectable même, puisque l'enfant n'est pas, si sa liberté est attaquée, en état de la défendre .»

Mais, malheureux ! comment pourra-t-il vivre et se développer en liberté, comment sera-t-il en mesure de la défendre si, par inexpérience et témérité, il trouve la mort où l'infirmité dans l'exercice prématuré, parce que inconscient, de cette liberté ?

N'exagérons rien

Je pense donc qu'il ne faut tomber dans aucun de ces deux excès et, revenant à cette analogie : l'enfant apprend à se bien conduire, comme il apprend à marcher, je conclus, de ce qui précède, qu'autant il serait déraisonnable, par respect pour la liberté absolue de l'enfant, de le laisser tout seul, exposé à trébucher à chaque pas et à tomber dans un précipice, autant il serait insensé, par crainte des risques encourus, de ne pas lui laisser faire un pas, avant qu'il sache marcher.

Sous ces réserves que dicte la prudence et qu'appelle le soin de l'intérêt de l'enfant et de sa sécurité, le régime de la liberté n'enfante que d'heureux résultats.

Il entraîne l'enfant, dès l'âge de raison, vers l'exercice des plus nobles facultés ; il l'habitue à la responsabilité ; il éclaire son jugement ; il ennoblit son cœur ; il fortifie sa volonté ; il actionne en lui les efforts les plus féconds ; il stimule les poussées les plus généreuses ; il attire son attention sur les conséquences de ses actes ; il favorise son esprit d'initiative ; il multiplie ses activités ; il décuple ses énergies ; il développe merveilleusement sa personnalité. Il construit, lentement mais sûrement, un être digne sans arrogance, fier sans morgue, épris d'indépendance pour les autres autant que pour lui, respectueux de la liberté d'autrui comme il entend qu'autrui respecte la sienne, jaloux de ses droits et prêt à les sauvegarder.

Dressage ou éducation

On vient de voir ce que donnent, dans la pratique, les deux systèmes en opposition : sévérité ou douceur ; contrainte ou liberté. Tous les deux ont pour corollaire indispensable la sanction : récompenses ou punitions.

Il est plaisant d'entendre les partisans de la sévérité et de la contrainte parler

doctoralement d'éducation morale. J'en ai surpris beaucoup déjà en leur disant que, par cette méthode, on se flatte bien à tort de faire de l'éducation et que, en réalité, on ne fait que du dressage.

Ce propos leur a paru de prime abord un joyeux paradoxe ; et cependant il est on ne peut plus facile de le justifier.

Supposez que je veuille obtenir d'un jeune chien qu'il fasse le beau, qu'il se tienne gracieusement sur son train de derrière, qu'il lève gentiment telle patte, qu'il exécute, sur mon ordre, au geste ou à la parole, des gambades, des sauts, des cabrioles, comment m'y prendrai-je ?

Userai-je de persuasion à l'égard de ce chien ? Gaspillerai-je mon temps et ma salive à lui expliquer ce que j'attends de lui ? Ferai-je appel à ses bons sentiments pour l'amener à me satisfaire ?

Non ! la méthode est connue ; elle est classique ; j'aurai, dans une main, un morceau de sucre, un morceau de viande, une friandise quelconque et, dans l'autre, un fouet ou un bâton.

Par l'attrait de la récompense et par la menace du châtiment, j'*exigerai* du chien qu'il m'obéisse : mon fouet le rappellera constamment à l'ordre ; chaque faute sera suivie d'une *correction* plus ou moins brutale, coûte que coûte, le chien sera *contraint* de s'exécuter ; sans pitié pour le pauvre toutou, mon bâton entrera en collision sévère avec ses reins, jusqu'à ce qu'il me donne satisfaction ; alors, et alors seulement, je glisserai entre ses dents le morceau de sucre ou de viande.

Viendra-t-il à l'idée d'une personne sensée de dire : « Voilà un chien bien élevé ? » Non ! Et tout le monde dira : « Ce chien est bien dressé. »

Avec ce chien, je fais en effet du dressage, pas de l'éducation.

Chacun comprend, ici, que l'éducation comporte de la part de l'éduqué l'intervention de sa raison, de son cœur et de sa volonté, et chacun conçoit aussi que cette entrée en scène ne peut se produire que si la raison est éclairée, le cœur ému et la volonté entraînée.

Les fervents du morceau de sucre et du fouet diront-ils : « Qu'importe ! le résultat que l'on cherche est obtenu ; c'est l'essentiel. Qu'il y ait dressage ou éducation, c'est sans importance ».

En l'espèce et quand il s'agit du chien, ils ne se trompent pas.

Voudrais-je m'adresser à la conscience du chien , je ne le pourrais pas : je ne sais où elle loge. Aurais-je le désir de faire appel aux sentiments de dignité, de justice, d'affection du chien ? Je ne pourrais pas satisfaire ce désir. Je ne saurais quelle langue y employer et, tiendrais-je au toutou les plus éloquents

discours, trouverais-je, pour le convaincre, les accents les plus persuasifs et les arguments les plus convaincants, il n'est pas douteux que le chien ne me comprendrait pas et resterait insensible à mon éloquence. Tandis qu'il comprend la menace du fouet et est sensible à la douceur du sucre.

Ne pouvant impressionner ni la raison ni le cœur du chien, je m'adresse à sa gourmandise et à sa peur des coups.

Je fais donc du dressage.

Mais si je suis excusable de recourir à ce procédé de rigueur et de contrainte à l'égard du chien, parce que je n'en ai pas d'autre à ma disposition, je cesse d'être excusable si j'emploie le même procédé à l'égard de l'enfant.

Celui-ci a un jugement et j'ai pour mission et pour devoir de le former ; il a une volonté et j'ai l'obligation de la fortifier ; il a une conscience et je dois l'éclairer : il a un cœur et je suis tenu de tenter de l'émouvoir.

Les partisans de la « manière forte » oseront ils soutenir qu'il n'y a pas de différence à établir entre l'enfant et le chien ?

S'ils le prétendent, il est équitable et logique qu'ils appliquent à l'un et à l'autre le même système ; mais, alors qu'ils cessent de parler d'*éducation* et qu'ils substituent à cette expression inexacte la seule qui convient : *dressage*.

S'ils admettent, au contraire, qu'il y a une différence entre l'enfant et le chien, il n'est ni logique ni équitable qu'ils appliquent à l'un et à l'autre le même procédé. Qu'ils réservent au chien, à défaut d'autre moyen d'agir sur lui, la sévérité et la contrainte avec leur inévitable escorte de punitions et de récompenses ; et qu'ils recourent, pour l'enfant, à la douceur, à la persuasion, à la liberté, à la tendresse.

De la sorte, ils feront, avec le chien, du dressage ; avec l'enfant, de l'éducation.

Pas de cours de morale

A l'école, on enseigne la morale comme on enseigne la grammaire ; on fait des cours de morale, comme des cours d'histoire. C'est du temps tout à fait gaspillé et ce sont des efforts entièrement inutiles. La morale ne s'enseigne pas théoriquement ; elle se pratique. La maman serait ridicule qui ferait à son bébé, pour lui apprendre à marcher, un cours sur « l'art et la manière » de placer une jambe en avant, puis de porter le poids du corps sur la jambe ainsi placée, puis de jeter en avant la jambe restée en arrière, etc.

Il n'est pas moins grotesque, l'éducateur qui, pour inculquer à l'enfant de

sept à huit ans de saines et raisonnables habitudes, et pour faire pénétrer dans son cœur de bons sentiments, lui fait un cours sur « l'art et la manière » de se bien conduire, sur l'excellence de telle pratique et la malfaisance de telle autre, sur la beauté de tel sentiment et la laideur de tel autre.

La morale, c'est la vie. C'est dans les mille petits faits qui forment comme le fond même de l'existence que se constitue, au jour le jour, la moralité d'un enfant, et l'éducateur, en fait de morale, ne doit être que le flambeau projetant sur la route les clartés nécessaires.

Qu'il se garde bien d'étourdir et d'assommer l'enfant par des préceptes et des règles. Mais qu'il mette à profit les faits un peu saillants de la vie, pour expliquer à l'enfant ce qu'il est raisonnable et bon de faire, ce qu'il est mauvais et déraisonnable de pratiquer. Que, sans le provoquer, mais chaque fois qu'elle se présente, il saisisse l'occasion de faire pénétrer dans la conscience de l'enfant, simplement, affectueusement, les sentiments généreux et fraternels.

Qu'il consacre toutes les ressources de son cœur et de son expérience à développer chez l'enfant les poussées de justice, les ressorts de dignité, les élans de sincérité et de franchise, les mouvements de bonté, les émotions de tendresse.

L'éducateur n'a pas d'autre tâche ; tout son rôle de moralisateur est là.

Qu'on ne se méprenne pas : l'enseignement, par tranches coupées d'avance, chapitre par chapitre, de la morale à l'école a beaucoup moins pour objet la morale elle-même que la volonté bien arrêtée de prédisposer le cœur et l'esprit de l'écolier : à l'école chrétienne, aux fins que se propose l'Eglise ; à l'école laïque, aux fins que se propose l'Etat.

Le reste, c'est pour la façade.

Puissance de l'exemple

La plus grande force moralisatrice, c'est l'exemple. Le mal est contagieux ; le bien l'est aussi. L'exemple influe d'une façon quasi toute- puissante sur l'enfant, en raison même de sa malléabilité. Il reflète si facilement et si fidèlement le milieu où il se développe qu'on pourrait, par l'enfant, connaître ce milieu et, peut-être plus aisément encore, par la connaissance du milieu, pressentir l'enfant.

L'enfant baisse-t-il la tête comme si, nouvelle et moderne épée de Damoclès, une gifle allait tomber ? Vous pouvez affirmer sans hésitation qu'il reçoit souvent des coups et que ceux-ci sont généralement portés de haut en

bas ; s'il recule, à l'approche de vos bras, c'est qu'il est plus accoutumé aux taloches, aux coups de poing distribués horizontalement, ou aux coups de pieds allongés de bas en haut.

S'il répond à peine quand vous lui parlez, c'est, hormis le cas où il est exceptionnellement timide, la preuve qu'il a contracté l'habitude du silence imposé par les injonctions réitérées de l'entourage : « Tais-toi ! tu n'as pas la parole ! »

S'il tient les yeux fixés vers le sol et évite de vous regarder en face, c'est qu'il a vécu dans une atmosphère saturée d'hypocrisie.

S'il jure, s'il est trivial dans son langage et grossier dans ses manières, c'est qu'il n'a pas fréquenté les salons cosmétiqués de « la haute » et qu'il n'a pas vécu dans la familiarité des messieurs de l'Institut ou de l'Académie française.

Mais que ceux qui l'entourent évitent les propos vulgaires et surveillent leurs manières, il perdra peu à peu l'habitude de parler trivialement et, pour peu qu'il ait reçu de la nature une certaine élégance, il deviendra distingué.

Qu'il soit transporté dans un milieu de franchise, et il cessera de tenir les yeux hypocritement fixés vers le sol.

Qu'il lui soit permis de parler quand il a quelque chose à dire, et sa langue gagnera de l'aisance.

Qu'il cesse d'être frappé et, se sentant à l'abri des coups, il cessera de figurer les « pauvres chiens battus ».

J'ai remarqué que les enfants batailleurs, querelleurs, violents, à la main leste, proviennent presque tous de familles où éclatent fréquemment les querelles, les batailles. Et j'ai constaté que ceux qui sont portés au bavardage, au cancanage, sortent presque tous des milieux où il est d'usage de potiner sur le pas des portes.

Si vous ne voulez pas que vos enfants vous mentent, ne les trompez jamais ; si vous ne voulez pas qu'ils se battent entre eux, ne les frappez jamais ; si vous ne voulez pas qu'ils vous parlent grossièrement, ne les insultez jamais.

Si vous voulez qu'ils aient confiance en vous, prouvez que vous avez confiance en eux. Si vous voulez qu'ils vous écoutent, parlez-leur comme à des êtres capables de vous comprendre ; si vous voulez qu'ils vous aiment, ne leur marchandez pas votre affection ; si vous voulez qu'ils soient caressants et expansifs avec vous, ne leur ménagez ni vos baisers ni vos caresses.

L'exemple est tout-puissant.

La coéducation

A la Ruche, garçons et filles vivent ensemble, comme frères et sœurs au sein des familles nombreuses. Tous concourent aux mêmes travaux et participent aux mêmes jeux. La vie est la même pour tous. Et je m'étonne que ce système de la coéducation soulève encore tant de protestations, suscite tant de craintes et déchaîne de si ardentes controverses.

C'est la conséquence de quinze siècles de domination chrétienne, quinze siècles durant lesquels la mentalité publique s'est graduellement pénétrée de préjugés ridicules et d'ineptes appréhensions.

Tous ceux que n'aveugle pas le parti pris se rendent peu à peu à l'idée qu'il y a beaucoup moins de danger à faire vivre et grandir côte à côte garçons et fille, qu'à les isoler les uns des autres. La simple observation démontre que c'est de la séparation systématique de ces enfants à l'âge où commencent à sourdre en eux les premiers tressaillements de la vie sexuelle que sortent les curiosités malsaines et les précocités dangereuses.

Peut-on s'illusionner au point de croire qu'il suffira, pour que garçons et filles se tiennent à distance les uns des autres, de défendre aux premiers de parler aux secondes et à celles-ci de jouer avec ceux-là ?L'expérience atteste que le résultat de ces défenses est diamétralement opposé à celui qu'on en attend.

Aussi longtemps que les enfants sont assez jeunes pour qu'ils ne soient pas troublés par l'approche d'un sexe différent, il ne peut être que dangereux et immoral de les prémunir contre des fautes qu'ils n'ont même pas la tentation de commettre.

Et lorsque garçons et filles parviennent à l'âge où ils se sentent obscurément émus par un regard échangé, par un frôlement, par un contact furtif, par un serrement de main, par une parole, on peut élever entre eux les barrières les plus hautes, on ne réussira qu'à augmenter l'émotion, qu'à accroître le désir de renouveler la rencontre.

Jolis résultats !

L'indéfinissable trouble qu'eussent émoussé de nouveaux regards, l'inexprimable émotion qu'eût atténuée une conversation franche et familière, tout cet ensemble de vibrations encore mystérieuses que l'adolescence et la puberté font naître, tout cela eût été peut-être sans lendemain et n'eût pas résisté à la bonne camaraderie que ne tarde pas à engendrer l'affinité d'âge.

Et voici que les exigences despotiques des usages et des convenances, les prohibitions impératives d'une morale inopportune et maladroite sont venues sottement et démesurément grossir ces « riens » encore imperceptibles ; elles ont jeté dans les veines des ardeurs insoupçonnées ; elles ont glissé dans l'imagination des rêves fantastiques et délirants ; elles ont déchaîné dans le cœur, vierge hier encore de tout orage, des tempêtes formidables ; elles ont livré passage aux curiosités qui rongent l'esprit, elles ont engendré les attentes qui énervent, les anxiétés qui tourmentent, les déceptions qui torturent et les langueurs qui tuent.

On voudrait savoir et on ignore ; on a soif de se revoir et on est séparé ; les jours sont longs, les nuits interminables ; on souffre d'être trop jeune ; on a hâte de vieillir.

Ah ! l'heureux résultat ! Et comme la morale y trouve son compte !

Heureux rapprochement

Des psychologues qui se croient d'observation subtile et pénétrante adressent à la coéducation le reproche de féminiser les garçons et de masculiniser les filles.

Il y a du vrai dans cette observation. Mais loin qu'elle soit au détriment de la coéducation, elle est tout à son avantage.

Au contact des filles, les garçons perdent un peu de leur brutalité et de leur violence ; ils se font plus doux ; ils apaisent leurs gestes, ils modèrent leurs mouvements, ils atténuent la rudesse de leur langage et jusqu'à l'éclat un peu cuivré de leur voix.

Au contact des garçons, les filles perdent de leur mièvrerie et de leur timidité ; elles se font plus courageuses ; leurs gestes sont moins effacés, leurs mouvements plus vifs ; elles reculent moins devant le mot hardi ; leur volonté s'affirme mieux ; leur énergie croît ; leur esprit de malice et de ruse est moins aiguisé.

Est-ce un mal qu'il en soit ainsi ?

Ce n'est pas mon avis, et j'estime que la vie commune, les études et les jeux partagés ébauchent au contraire une atténuation de certains contrastes que l'éducation, les mœurs, les occupations spéciales à chaque sexe, et les préjugés sociaux ont exagérés et esquissent un rapprochement qu'on peut considérer comme très heureux, puisqu'il arrache chaque sexe à certains travers qu'ont grossis des siècles de vie non seulement distincte mais opposée et même

hostile, et qu'il communique à chacun d'eux une partie des qualités qui sont devenues lentement l'apanage de l'autre.

Mais il n'y a là qu'un rapprochement, pas un mélange, pas une confusion ; une diminution, pas une suppression des distances et chaque sexe garde ses traits distinctifs : le garçon, la force, et la fille, la grâce ; le garçon, l'audace, et la fille, la coquetterie.

L'éducation sexuelle

La pratique de la coéducation pose le problème délicat de l'éducation sexuelle.

Délicat ? Pourquoi le serait-il plus qu'un autre ? Pourquoi serait-il plus délicat de saisir l'enfant parvenu à l'âge et au degré de connaissance où cette question l'intéresse, des conditions dans lesquelles s'effectue la perpétuation de l'espèce humaine, que de le renseigner sur le mode de reproduction des autres espèces ?

Le malaise que cause à l'éducateur une conversation ou un cours roulant sur cette question provient presque exclusivement du mystère dont le maître sent bien que l'enfant entoure ce problème ; et ce mystère lui-même a pour origine les périphrases et les réserves, les précautions oratoires et les sous-entendus avec lesquels il est d'usage d'aborder cette matière devant des enfants. Si elle était traitée avec franchise, abordée de front, étudiée au même titre que tel autre chapitre des sciences naturelles, toute gêne, tout embarras disparaîtrait.

Les hypocrites docteurs de la morale officielle qui prêchent la vertu, et qui généralement pratiquent le vice à la condition qu'on n'en sache rien, demandent pour les enfants l'ignorance de certains sujets.

L'ignorance est toujours un mal, un danger.

Que de fautes, que de sottises sont commises par les enfants, uniquement par inexpérience, par ignorance ! Une mère et un père prévoyants doivent toujours éclairer leurs enfants. L'enfant finira par savoir ; pourquoi donc lui faire des cachotteries !

Serait-ce pour ménager sa pudeur ? Faire des cachotteries, c'est l'inciter à se faire, lui-même, sur des choses qui l'inquiètent, des idées fausses à propos desquelles il consultera des camarades ou des voisins. Il ne manquera pas non plus de personnes qui le renseigneront mal plus tard, alors qu'il ne sera plus temps d'agir pour l'instruire en toute franchise. Pourquoi donc lui cacher ce qu'il saura fatalement quelque jour ? C'est une imprévoyance impardonnable.

Je prétends que lui dissimuler ces choses, c'est éveiller chez lui, avant l'âge

que la nature assigne à son développement normal, des curiosités malsaines ; que c'est l'abandonner, confiant et ignorant, aux sollicitations de toutes les tentations qui l'entourent ; que c'est le livrer à tout hasard aux dangers des promiscuités pernicieuses ; que c'est l'exposer à l'abîme, au lieu de l'en préserver. Je prétends que les éducateurs qui agissent ainsi, au nom de la pudeur de l'enfant, sont coupables et imprévoyants.

La vraie morale consiste à projeter sur ses sujets la lumière nécessaire, lumière que, quelque jour, l'enfant saura se procurer. Il vaut mieux que ce soit ceux qui l'aiment qui la lui donnent que ceux qui ne le connaissent point.

A TOUS !

Venez nous voir

Qu'ils viennent nous faire visite, tous ceux que, à un titre quelconque, notre essai d'éducation intéresse. A tous : amis, indifférents, adversaires, notre porte est ouverte, à toute heure (1).

Ils ne se trouveront pas en face de ces hautes murailles ni de ces portes verrouillées qui donnent l'aspect de prisons à la plupart des établissements : refuges, orphelinats, ouvroirs, pensionnats, où, sous couleur de bienfaisance, de charité ou de religion, on fait profession de recueillir ou d'élever l'enfance. Ils n'auront pas à décliner leurs nom, profession ou demeure. Ils n'auront pas à faire connaître le but de leur visite, ni les personnes dont ils se recommandent.

Utiles, nécessaires dans les maisons de souffrance que j'ai citées plus haut, ces formalités et précautions sont inutiles à la Ruche. Nous n'avons rien à cacher ; nous ne redoutons aucune surprise ; nous n'avons pas plus à nous précautionner contre les indiscrétions du dehors que contre les récriminations du dedans.

Nos visiteurs peuvent librement converser avec nos enfants : ceux-ci sont habitués à parler franchement et à dire la vérité et nous avons conscience que la vérité ne peut que nous être avantageuse.

Nos visiteurs verront un grand cercle familial où tous, petits et grands, vivent de la même existence, en joyeuse harmonie, dans le plaisir que procure une vie de travail, de récréation, d'affection réciproque et de confiance mutuelle.

(1) Toutefois pour déranger le moins possible nos enfants dans leurs occupations quotidiennes, nous prions les personnes qui le peuvent de choisir, de préférence, le dimanche.

Ils constateront que par la patience, la douceur, la tendresse et la liberté, on obtient des résultats autrement précieux que par la sévérité, la discipline et la contrainte.

Un dernier mot

Il est temps de mettre fin à ces *Propos d'éducateur* écrits un peu à la hâte,dans la fièvre d'une existence qui ne me laisse que fort peu de loisirs.

Nous nous efforçons loyalement, mes collaborateurs et moi, de mettre en pratique les méthodes pédagogiques et les procédés éducatifs qui font l'objet des pages consacrées à l'étude de ces méthodes, à l'examen de ces procédés.

Il ne nous est pas toujours possible de nous y conformer entièrement. Nous y tendons sincèrement, ardemment ; c'est là l'important.

A l'heure où les deux écoles qui se disputent, en France, le cœur et l'esprit de nos enfants se livrent un combat acharné dont le plus clair résultat, jusqu'ici, est de faire éclater aux yeux des moins prévenus les tares, les imperfections et l'insuffisance de l'une et de l'autre, il est particulièrement utile que soit fondée une troisième école.

L'école chrétienne, c'est celle d'hier ; l'école laïque, c'est celle d'aujourd'hui ; la Ruche, c'est, d'ores et déjà, l'école de demain.

L'école chrétienne, c'est l'école du passé, organisée par l'Eglise et pour elle ; l'école laïque, c'est l'école du présent, organisée par la République et pour elle ! la Ruche, c'est l'école de l'avenir, l'*école tout court*, organisée pour l'enfant, afin que cessant d'être le bien, la chose, la propriété de la religion, de l'Etat, de la famille, de la patrie, il s'appartienne à lui-même et trouve à l'école le pain, le savoir et la tendresse dont ont besoin son corps, son cerveau et son cœur.

Mais la Ruche ne peut recueillir et élever qu'un nombre infime d'enfants. Et ils sont des centaines de milliers, les enfants du peuple qu'il importe à tout prix d'élever dans des conditions saines, d'instruire fortement et d'éduquer noblement, si nous voulons préparer, hâter et assurer la venue des temps nouveaux.

Devant cet effort gigantesque à accomplir, la Ruche est bien peu de chose. Elle peut, néanmoins, être un exemple ; l'essai que nous y tentons peut être une puissante démonstration, et c'est à ce point de vue que cette œuvre est d'une haute portée sociale, l'œuvre (je le dis sans vanité comme sans fausse modestie, parce que je le pense) peut être la plus importante qui ait été réalisée par les hommes de notre génération.

Aussi, il faut qu'elle vive ; elle vivra. Il faut qu'elle prospère ; elle prospérera.

Mais il faut encore et surtout qu'elle soit le type, le modèle sur lequel s'édifient au plus tôt d'autres essais du même genre.

Et je m'en voudrais de ne pas terminer ces pages trop spécialement réservées à la Ruche qui m'est chère comme l'œuvre est chère à l'artisan, comme l'enfant est cher à son père, sans livrer aux lecteurs ma pensée toute entière.

Un rêve magnifique

Imaginez-vous que j'ai rêvé souvent, en songeant à cette œuvre encore naissante mais déjà fertile en réalisations et grosse d'admirables promesses, j'ai rêvé souvent que notre pays se couvrait d'une multitude sans cesse croissante d'autres Ruches.

J'ai rêvé qu'il s'en fondait une, deux et même trois dans chaque département.

Je voyais l'idée faire son chemin, l'initiative de plus en plus suivie, l'exemple de mieux en mieux imité.

Je voyais des centaines de camarades vivre, en famille, dans la douceur des jours ensoleillés par le labeur apaisant des campagnes, par le calme vivifiant des besognes joyeusement accomplies, sous le regard limpide, reconnaissant et doux de milliers d'enfants qui les entouraient.

Je contemplais, ravi, ces milliers de petites têtes où l'œil pétille d'intelligence et de franchise ; j'admirais ces milliers de joues roses, de visages ouverts, de physionomies éveillées et expressives, de mollets nerveux, de corps souples, robustes, harmonieux et beaux, se développant sous l'effort vigilant des sollicitudes éclairées et des protections affectueuses.

Je voyais, enfin, toutes ces Ruches pleines de vie débordante, actives, bourdonnantes, joyeuses, étroitement reliées les unes aux autres, dans une pensée commune, dans une généreuse émulation, au sein d'une organisation vaste et puissante les réunissant toutes dans un fraternel embrassement.

Je pressentais dans ces Ruches l'éclosion des cellules d'où sortira un monde meilleur et, dans l'incessante multiplication de ces groupements, m'apparaissait comme un commencement de réalisation du concept social magnifique qui hante mon cerveau.

Pourquoi ce rêve ne deviendrait-il pas une réalité ?

Croit-on qu'il serait impossible aux syndicats et aux coopératives, avec le concours matériel et moral de tous les hommes de bonne volonté, de trouver,

dans la campagne qui avoisine les cités qu'ils habitent, un domaine où ils installeraient une Ruche ?

Pense-t-on que, se réunissant à deux, trois, quatre, si cela était nécessaire, les coopératives et les syndicats d'une même ville ou d'une même région ne seraient pas en mesure de réaliser ce projet ?

Les fédérations régionales de coopératives et les fédérations nationales de syndicats ne sont-elles pas désignées pour entreprendre une telle tâche et n'en est-il pas quelques-unes de suffisamment puissantes déjà pour mettre sur pied une telle entreprise ?

Quelle joie ce serait pour les femmes, pour les mères, de savoir que, à une distance qu'elles pourraient souvent franchir pour aller les embrasser, leurs enfants reçoivent une éducation autrement rationnelle et féconde que celle qui leur est donnée dans les écoles existantes !

Quel bonheur goûteraient les parents à repaître leurs yeux de l'impression de santé et de contentement, de vie et de force qui se dégagerait de tous ces petits êtres qu'ils chérissent !

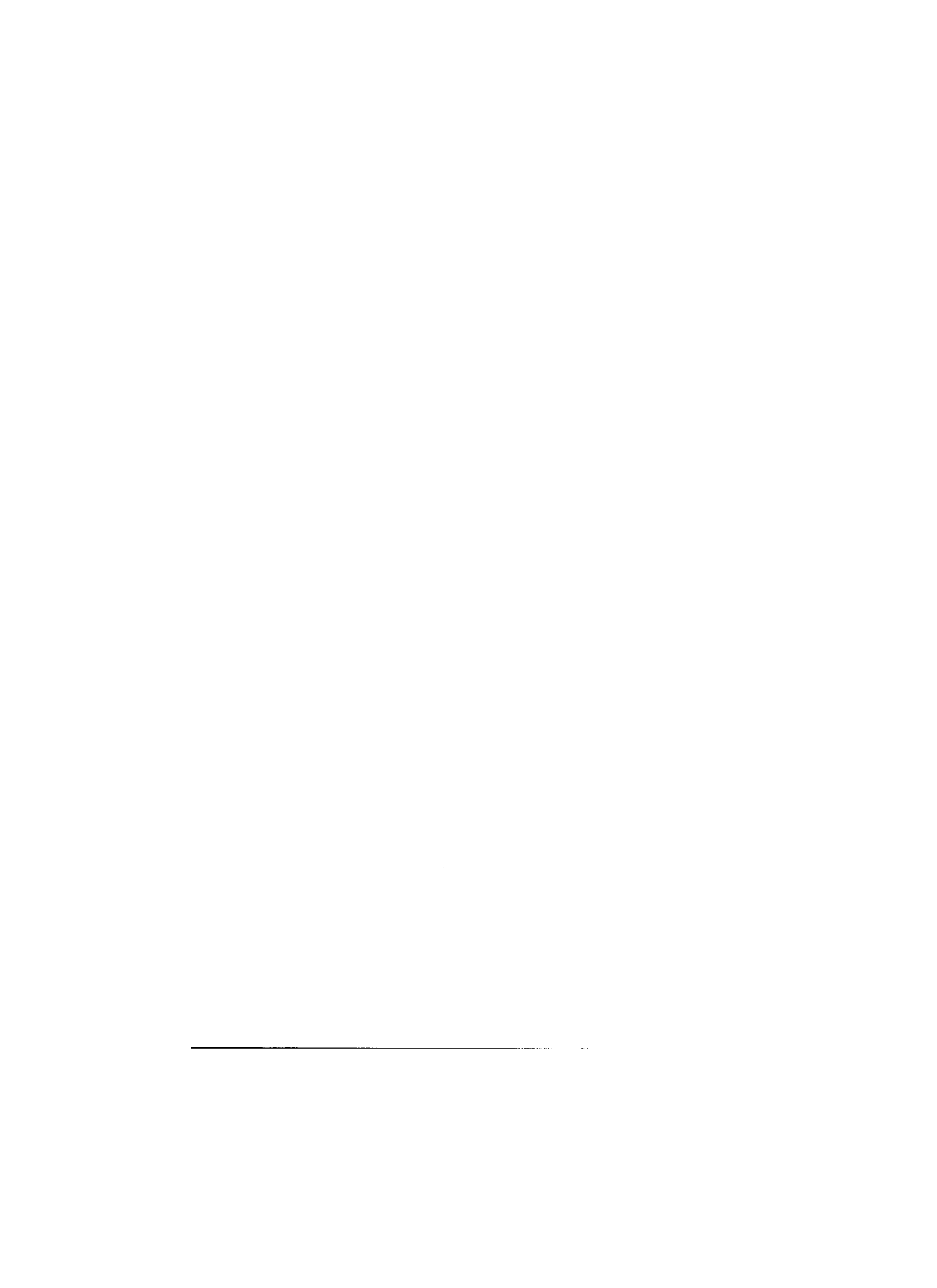
Quelle puissance morale en résulterait pour l'action syndicale et coopérative ! Et quelle admirable pépinière de propagandistes et de militants ardents, convaincus, enthousiastes, seraient ces centaines de « Ruches », quand ces milliers de jeunes « abeilles », l'heure venue de quitter l'essaim, iraient répandre, un peu partout, le miel pur des saines doctrines et des sentiments généreux !

Songeons-y.

Ne chassons pas de nos esprits ce rêve comme trop séduisant.

L'heure est venue, pour la multitude, dont nous sommes, d'entreprendre et de mener à bien de grandes choses.

En entrant, peu à peu, dans le domaine de la réalité, ce rêve prestigieux peut être au nombre de ces vastes et nobles mouvements qui acheminent l'humanité vers la vie libre, heureuse et fraternelle.



L'ENFANT

L'enfant n'est ni un ange, ni un démon. — Il est l'aboutissant physique, intellectuel et moral des générations antérieures. — Il est le résultat de l'hérédité, de l'éducation et du milieu. — Importance capitale du problème de l'éducation. — Culture physique. — Culture intellectuelle : l'école actuelle ; son programme, ses méthodes, ses conditions. — Culture morale : sévérité ou douceur ? Contrainte ou liberté ? — L'exemple. La réciprocité. — L'enfant, c'est l'avenir !

Camarades,

C'est de l'enfant que je vais parler ce soir. Je ne connais pas de sujet plus captivant ; il n'en est pas qui le dépasse en importance.

Je ne connais pas de sujet plus captivant que cet être tour à tour grave et souriant, indifférent et passionné, cruel et sensible, calme et emporté, toujours gracieux et poétique.

Je ne connais pas de sujet plus important que les problèmes nombreux et graves que suscite l'étude de l'enfant, parce que l'enfant, c'est l'intelligence qui s'ouvre, c'est le jugement qui se forme, c'est le cœur qui s'épanouit, c'est la volonté qui s'affirme, c'est la conscience qui s'éveille ; parce que l'enfant, c'est, aujourd'hui, la fragilité et l'ignorance, et demain le savoir et la force ; parce que, en un mot, le problème de l'enfant, c'est le problème de l'avenir tout entier.

L'enfant, qu'est-il ? Un ange descendu du ciel, disent les uns ; un démon vomi par l'enfer, déclarent les autres. Et, ici, nous nous trouvons tout de suite en face de deux écoles : celle que j'appellerai l'école pessimiste et celle que, par opposition à la précédente, j'appellerai l'école optimiste.

La première déclare que l'enfant naît foncièrement méchant, que, dès le berceau, il porte toutes les tares originelles de nature à nuire à son développement normal, qu'il est pétri de toutes les boues, enclin aux penchants les plus pervers, sujet aux mouvements les plus pernicieux et les plus misérables.

L'autre école affirme le contraire. Elle déclare que l'enfant naît bon, que, par nature, il est juste, aimable, fraternel, qu'il porte en naissant le germe des dispositions les plus heureuses, des tendances les plus louables, des poussées les plus méritoires, qu'il est capable de toutes les vertus.

La première école déclare qu'étant donné la méchanceté originelle de l'enfant, il est indispensable d'apporter à son développement une surveillance rigoureuse, une sévérité sans relâche, car ce n'est qu'à la baguette qu'on conduit l'enfant dont il n'y a rien à attendre en dehors d'une règle sévère, d'une austérité irréductible et, pour me servir d'une expression à présent à la mode, elle dit qu'il faut faire peser sur l'enfant une dictature sans faiblesse et sans relâchement : la dictature de la crainte, de la répression et de la contrainte.

L'école optimiste déclare qu'il faut, au contraire, laisser l'enfant livré à lui-même, l'abandonner à ses seuls instincts, que cédant à la pression de ses poussées naturelles, l'enfant s'épanouira à la façon d'une fleur, et répandra autour de lui, telle la fleur dont je parle, les parfums les plus délicats et les plus subtils. Pas de contrainte, pas de sévérité, mais l'enfant abandonné à lui-même, et poussant tout seul.

Telles sont, camarades, les deux écoles et les deux méthodes éducatives qui se présentent à nous et entre lesquelles il faut faire un choix.

Je déclare que je n'appartiens ni à l'une ni à l'autre et que je m'éloigne également de l'une et de l'autre.

Dire que l'enfant est mauvais est une erreur ; dire qu'il est bon en est une autre. Il n'y a pas d'enfant foncièrement mauvais ni d'enfant foncièrement bon. Certes, il y a des sujets exceptionnels, des enfants qui ont reçu de la nature les instincts les meilleurs et les dons les plus heureux ; d'autres qui sont venus au monde avec des hérédités pernicieuses et il semble que les uns sont poussés à la vertu, et les autres au mal. Il s'agit là d'exceptions et, quand je parle de l'enfant, je parle de l'enfant en général, pris dans son ensemble, et je dis qu'il y a équivalence entre les bons et les mauvais instincts et qu'il faut revenir à cette première question : l'enfant, qu'est-il ? puisque c'est de là que partent les problèmes que nous avons à examiner.

L'enfant n'est pas un ange descendant du ciel, ni un démon venant de l'enfer. L'enfant — celui d'aujourd'hui — est tout simplement le résultat de l'accouplement d'un homme et d'une femme vivant à notre époque, homme et femme résultant eux-mêmes des accouplements antérieurs qui se sont produits dans le temps et l'espace. L'enfant est la suite d'une interminable lignée d'hommes et de femmes qui constituent la généalogie de tous ses ancêtres. L'enfant, c'est l'aboutissant de toutes les générations qui se sont succédé dans l'histoire. C'est le résumé de toutes les races et de toutes les civilisations antérieures. Quand l'enfant naît, il est comme une page blanche sur laquelle rien de définitif n'est encore écrit, ni dans le sens du bien ni dans le sens du mal. Il n'est ni bon ni mauvais, ou, plus exactement, il est à la fois bon et mauvais, parce qu'il porte en soi, dès sa naissance, à l'état de germes, toutes les qualités et, hélas ! tous les défauts de ses ascendants.

Il en possède toutes les vertus et tous les vices, toutes les forces et toutes les faiblesses, toutes les ignorances et tous les savoirs, toutes les férocités et toutes les mansuétudes, toutes les soumissions, toutes les défaites et toutes les victoires, tous les progrès et toutes les régressions, toutes les grandeurs et toutes les bassesses, toutes les sublimités et toutes les misères. Il est la synthèse des instincts, des mouvements, des passions qui, depuis des siècles, ont agité et tourmenté l'humanité. Il résume donc en lui une sorte d'ensemble où se combinent le meilleur et le pire ; il est capable des mouvements les plus sensés, mais aussi, des mouvements les plus irraisonnés, des gestes les plus fous. Il est capable des actions les plus nobles, mais aussi des plus basses et des plus viles. Il peut s'élever parfois jusqu'au sommet, comme il peut descendre jusqu'à l'abîme.

Tel est l'enfant. Ce petit être amorphe, inconsistant, frêle et chétif, qui vagit dans son berceau et qui représente, à un moment donné de l'histoire, l'aboutissant de toutes les hérédités d'où il est sorti, que deviendra-t-il ? Ce petit paquet de chair et d'os, sur lequel la maman attentive se penche avec tendresse, que sera-t-il plus tard ? Il sera ce que l'auront fait ces trois choses : l'hérédité, l'éducation et le milieu.

L'enfant est comme la somme de ces trois choses. L'ascendance, l'atavisme, l'hérédité, trois termes qui résument toutes les forces du passé dont l'enfant est l'héritier ; l'éducation, dont nous parlerons tout à l'heure, et, enfin, le milieu dont l'enfant subit, dès le berceau jusqu'à la tombe, l'influence, la pression dominante. De ces trois facteurs, c'est du deuxième que je veux, ce soir, m'occuper plus particulièrement, c'est-à-dire de l'éducation, d'autant que

c'est, à mon sens, celui des trois qui exerce l'importance la plus grande et qui joue un rôle prépondérant.

Personne aujourd'hui ne saurait méconnaître la gravité de la question de l'éducation ; interrogez n'importe qui. Quelles que soient les idées philosophiques, religieuses, politiques ou sociales qui sont siennes, ce n'importe qui conviendra avec vous que le problème de l'éducation est d'une importance souveraine et occupe une place prépondérante dans les préoccupations de tous. C'est, en effet, de la source des idées, des connaissances, des méthodes, des procédés en usage pour l'éducation de l'enfant que dépendra plus tard la vie intellectuelle de l'adulte. Les pratiques auxquelles il aura été entraîné, les conseils qu'il aura reçus, les exemples qu'il aura eus sous les yeux, les influences qu'il aura subies, les enseignements qui lui auront été donnés, l'auront porté, plus tard, sur une voie ou sur une autre et seront la base de la vie morale de l'individu.

Il n'est pas douteux que de l'enfant d'aujourd'hui dépend l'homme de demain, et que le problème de son développement est un problème de tout premier ordre : tant vaudra l'enfant, tant vaudra l'humanité. Cette parole, prononcée par je ne sais qui, et répétée par beaucoup, exprime une vérité profonde, la suivante : qui tient l'enfant, tient l'humanité tout entière. Les dirigeants l'ont bien compris ; aussi se disputent-ils âprement l'éducation de l'enfant. Chacun cherche à faire de l'enfant le continuateur de son œuvre, le représentant des idées de sa classe. Voyez l'Eglise et voyez la bourgeoisie ; deux écoles en présence dans notre pays : l'école libre ou plus exactement religieuse, l'école laïque ou plus exactement celle de l'Etat. D'un côté, l'Eglise, qui s'évertue à accaparer d'avance le coeur et l'esprit de l'enfant de façon qu'il reste enfermé dans les pratiques de l'Eglise, qu'il soit un croyant servile, docile ; de l'autre côté, l'Etat, qui a besoin, lui aussi, de serviteurs soumis, d'électeurs bien-pensants, de soldats disciplinés, de contribuables qui paient leur impôt sans rechigner ; l'Etat qui, représentant la société temporelle comme l'Eglise représente la société spirituelle, pèse de tout son poids sur la direction de l'école, sur les méthodes employées, sur les principes inculqués à l'enfant, sur les entraînements qu'il subit, sur les images dont on peuple son cerveau, sur les bruits et les couleurs dont on frappe son oreille et ses yeux. Je proteste contre cette façon de s'emparer de l'enfant. L'enfant n'appartient ni à l'Eglise ni à l'Etat ; et à l'école pour et par l'Etat, à l'école pour et par l'Eglise, j'oppose l'école pour l'enfant.

Mais abandonnons, si vous le voulez bien, ces considérations d'ordre général sur l'école, et voyons ensemble ce que doit être l'éducation.

Pères et mères qui m'entendez, si je vous disais : « Voyons, nous ne sommes pas loin du 1er janvier ; je voudrais vous présenter mes vœux en ce qui concerne votre enfant, que désirez-vous que je lui souhaite ? Quel est votre rêve à son sujet ? Que désireriez-vous que fût votre enfant ? »Je connais d'avance votre réponse, parce que c'est la réponse que je ferais si j'étais à votre place. Je dirais : « Je désire que mon enfant soit beau, intelligent et bon. »Beau, voilà pour le corps ; intelligent, voilà pour l'esprit ; bon, voilà pour le coeur et la conscience. Et si mon enfant parvenait à avoir ces trois qualités — la beauté, ou la force physique ; l'intelligence, ou la force intellectuelle ; la bonté, ou la force morale —, je suis sûr que cet enfant serait digne de ma tendresse et que je serais fier de lui par la suite.

Voilà ce que vous me répondriez, et vous auriez raison. Vous marqueriez ainsi la nécessité d'une triple culture : physique, intellectuelle et morale. Culture physique, qui doit aboutir à la beauté du corps. Oh ! entendons-nous sur la beauté. Je n'entends pas par là cette beauté classique, traditionnelle, académique, en quelque sorte officielle, qui réside surtout dans la finesse, dans la délicatesse ou dans la régularité des traits du visage. J'entends par beauté tout autre chose. On peut avoir des traits irréguliers et tout de même être beau. Beau est l'enfant qui possède une physionomie mobile et expressive, des yeux francs et ouverts, un corps robuste et bien constitué, l'enfant qui, dans chacun de ses mouvements décèle la robustesse, la grâce et l'agilité. Voilà la véritable beauté chez l'enfant.

Je dirai à peu près la même chose de l'intelligence. Je ne considère pas comme nécessairement intelligent l'enfant qui apprend bien à l'école parce qu'il est studieux, parce que chez lui on veille à ce qu'il fasse bien ses devoirs, parce qu'il apprend bien ses leçons et qu'il aura introduit dans sa cervelle un certain nombre de connaissances. Il saura peut-être lire dans les dictionnaires, construire grammaticalement une phrase, il aura des notions de géographie et d'histoire. Mais cela ne signifiera pas que sa compréhension soit très ouverte, son esprit judicieux, son imagination ardente et, par conséquent, que son intelligence soit à la hauteur de mes désirs.

Et quant à la bonté, il me suffira de savoir que cet enfant est loyal et franc, qu'il est disposé à ne jamais abuser de la force contre quiconque est plus faible que lui, que, s'il voit un brutal frapper un petit camarade, il défendra le plus faible contre le plus fort, qu'il prendra, sans souci des risques qu'il court lui-

même, la défense de ce camarade plus faible, et qu'en toutes circonstances, dans la mesure de ses petits moyens, il se montrera fraternel.

Culture physique, ai-je dit, puis culture intellectuelle et culture morale.

Culture physique : On est d'accord sur les conditions qu'il faudrait réaliser pour que l'enfant se développe normalement, pour qu'il parvînt à toute la somme de force, de beauté et d'harmonie qu'il est susceptible d'atteindre.

Air pur et vivifiant, alimentation saine et abondante, régime régulier, soins hygiéniques, et notamment de propreté, et enfin exercices physiques, développement au grand air. J'ai honte d'énumérer des conditions si difficiles à réaliser, non pas pour les riches, non pas pour les privilégiés de la fortune, qui peuvent avoir maison en ville et maison à la campagne ; en ville, un appartement spacieux et bien situé, et à la campagne une villa ou un château, et qui peuvent envoyer leurs enfants respirer sur les hauteurs de la montagne ou sur les bords de la mer, bien accueillis qu'ils sont partout grâce à leur fortune. Mais, conditions difficiles à réaliser pour vos enfants à vous, vivant au cinquième ou au sixième étage, où l'on vit deux, trois, quatre ou cinq dans la même pièce, les logements sont aujourd'hui si rares et si chers ! Et il faut, dans cette pièce unique, faire à peu près tout : la cuisine, la lessive, travailler, manger, dormir. Comment voulez-vous que l'air qu'on respire dans des logements aussi exigus et aussi mal disposés puisse être un air pur et vivifiant ?

Alimentation saine et abondante ? Il faudrait à vos enfants des choses légères, des œufs, du laitage, des fruits, des légumes, peu de viande, pas de vin, pas d'alcool, pas de café, ils n'ont pas besoin de recourir à l'excitation artificielle de ces boissons ; ce serait les entraîner d'avance à les considérer plus tard comme nécessaires. Mais ces œufs dont je parle, ce laitage, ces fruits, ces légumes sont abominablement chers.

En sorte que je suis honteux quand je parle de telles conditions, qui sembleraient cependant si simples à réaliser et qui constituent un problème presque irréalisable pour le simple travailleur et sa famille. Je me sens comme ce médecin qui, appelé au chevet d'une femme malade, rongée par la tuberculose, épuisée par le travail ou par des maternités successives, voit bien ce qu'il y aurait à faire, sinon pour la sauver, du moins pour améliorer un peu son sort et prolonger son existence. Il lui conseillerait bien d'aller dans le Midi, sous le beau soleil de Nice, de prendre des vins fortifiants, des viandes crues ou saignantes ; mais il sent que la misère est là, installée à ce foyer, et que cette mère a déjà tant de peine à donner à ses enfants la nourriture nécessaire ! Comment pourrait-elle suivre elle-même le traitement dont elle aurait besoin ?

Je suis dans la situation de ce médecin. Je sais bien ce qu'il faudrait pour que vos enfants reçussent le développement physique indispensable, et cela paraît simple à réaliser. Mais comme c'est difficile pourtant ! Air pur et vivifiant, alimentation saine, variée et abondante, soins hygiéniques, irréprochable propreté, régime régulier, lever et coucher aux mêmes heures ; sorte de gymnastique à laquelle s'entraînenet peu à peu le corps et l'estomac de l'enfant, conditions presque indispensables d'une bonne santé.

Régime régulier ! alors qu'il vous est si difficile à vous-mêmes de pratiquer ce régime, que les conditions du travail vous font partir tôt de chez vous et ne vous permettent que d'y rentrer tard.

Cependant je vous dis cela, alors même que vous ne pourriez pas profiter des conseils que je vous donne. Je vous le dis parce que vous n'en détesterez que davantage cette société qui prive votre cœur de père et de mère de la joie de donner à vos enfants ce dont ils ont besoin pour qu'ils deviennent robustes, vigoureux, sains et beaux.

Je n'insiste pas sur ce point. Nous sommes d'accord et je suis convaincu qu'au lendemain d'une révolution qui bouleverserait le régime social actuel, qui abolirait le contrat social qui nous lie, je suis bien sûr qu'il n'y aurait pas, en ce qui concerne l'éducation des enfants, de discussion grave entre nous.

Parlons donc maintenant de la culture intellectuelle.

L'enfant vit, il mange, il boit, il dort, il s'agite, son corps a pris quelque développement. Le voilà en âge de recevoir les connaissances qui doivent meubler son cerveau. L'heure de l'école est venue.

Ah ! ne dites jamais à vos enfants cette parole impie que j'ai cueillie cependant trop souvent sur des lèvres paternelles ou maternelles, quand l'enfant n'était pas sage : « Petit garnement, si tu n'es pas sage, je vais t'envoyer à l'école ! »Ne dites jamais cela. Si vous menacez l'enfant de l'école, c'est comme si vous lui disiez que l'école est un châtiment. Cela veut dire : je te punirai en t'envoyant à l'école où au lieu de trouver une mère tendre et affectueuse comme moi, tu trouveras un maître sévère qui te corrigera. L'enfant, quand vous lui parlez ainsi, s'imagine d'avance que l'école est une sorte de prison dans laquelle il sera très malheureux. Il appréhende d'y aller. Ne dites pas cela à vos enfants. Dites-leur au contraire : « Si tu es bien sage, je t'enverrai bientôt à l'école. Jusqu'à présent tu étais trop jeune, mais maintenant te voilà assez grand pour y aller si tu es sage. »Et d'avance l'enfant se réjouira à la pensée qu'il va pouvoir bientôt aller à l'école. Et quand il y va enfin, il y apporte toute sa joie. Comprenez-vous que, de ce fait, l'enfant se trouve dans les meilleures conditions pour en profiter ?

Le voici à l'école. Dans quel but y est-il ? Evidemment pour s'instruire, pour apprendre, pour se familiariser avec les notions les plus utiles, et surtout pour apprendre à apprendre.

Je parle de l'école primaire, à laquelle va l'enfant du travailleur. Il y va pour y puiser le goût de l'étude, pour recevoir les connaissances indispensables sur lesquelles, plus tard, l'enfant pourra, grâce à son effort personnel et persistant, fonder toute sa vie.

Nous parlerons tout à l'heure des programmes. Grâce à ses connaissances dont il doit recevoir le dépôt, il doit parvenir, par la suite, si on le met en possession d'une bonne méthode de travail, de procédés intellectuels judicieux, et pour peu qu'il ait contracté le goût de l'étude, il doit parvenir à développer ses premières connaissances, élargir le champ de ses observations, former de mieux en mieux son jugement, accroître les trésors emmagasinés par sa mémoire, forger dans son imagination — par rapprochement et comparaison — évoquer des idées nouvelles, des images, unir celle-ci à celle-là. C'est le rôle de l'imagination. Il y a une part de création dans celle-ci, tandis que les autres facultés ne s'exercent que sur des précisions ; l'imagination a ceci de particulier qu'elle crée sur les matériaux que lui fournissent la mémoire, l'intelligence et le jugement.

Voilà le but de l'école et ce qu'on se propose d'enseigner à l'enfant, quand il vient à l'école. On a dirigé contre l'école publique un réquisitoire très sévère. J'avoue que je partage la plupart des critiques formulées contre elle. Cela ne m'empêche pas de rendre au corps enseignant, aux instituteurs et institutrices de l'école primaire surtout, l'hommage qui leur est dû. Un grand nombre d'entre eux ont accompli des efforts méritoires. Ils se sont heurtés à une organisation défectueuse de l'enseignement, à l'hostilité des familles, à la routine des règlements, aux exigences abusives des chefs, des inspecteurs. Ils ont été, pour ainsi dire, pris entre l'enclume et le marteau. D'une part, leurs chefs hiérarchiques, le programme sec, brutal ; d'autre part, les exigences constamment accrues des familles.

Dans ces conditions, le rôle des instituteurs et des institutrices est extrêmement ingrat, je le reconnais, et voilà pourquoi je fais ici non le procès des maîtres, mais celui de l'enseignement.

Tout d'abord, il y a trop d'élèves pour un seul maître.

Il est reconnu que quand un maître ou une maîtresse a, dans sa classe, 40, 50, 60, quelquefois 70 enfants et plus, il est matériellement impossible que le professeur puisse s'occuper utilement de ses élèves. Il les connaît à peine ; il

sait vaguement leur nom ; il les voit tous les jours à la même place, assis sur le même banc, en face du même pupitre, mais que sait-il d'eux ? Les a-t-il, un à un, interrogés ? Lui est-il possible de connaître l'esprit et le cœur de ces enfants ? A-t-il même le temps de corriger les devoirs de chacun, de s'assurer s'ils ont bien ou mal compris, s'ils savent leurs leçons ? Non, cela ne lui est pas possible.

Et alors, que devient la classe, dans de pareilles conditions ? Bien heureux seront les plus intelligents et les plus studieux, qui auront pu profiter des enseignements de leur maître, lequel est obligé de se conformer à un programme strict, dont il est l'esclave et qu'il doit parcourir trop rapidement.

Tant mieux pour ceux des élèves qui ont le plus d'intelligence et le plus de mémoire. Mais les autres ? Ceux qui forment l'immense masse ? Ils se traînent, clopin-clopant, tant bien que mal, et ont bien de la peine à suivre. Leurs petites jambes ne leur permettent pas de courir. Et alors, ces enfants sont évidemment sacrifiés. Et c'est le plus grand nombre. Ils ont de la peine à aller jusqu'au fameux certificat...

... Certificat dont les matières sont, du reste, fort peu connues de ceux qui l'obtiennent, matières dont, au surplus, ces derniers ne se servent guère par la suite et qu'ils se hâtent d'oublier bien plus vite qu'ils ne les ont apprises.

Il faut que le travail soit varié. L'enfant ne possède qu'une petite somme d'attention soutenue. Au bout de trois quarts d'heure, une heure au maximum, cette somme d'attention est en quelque sorte épuisée. Il est indispensable de lui donner le loisir de faire quelques mouvements, il est nécessaire de lui donner quelques instants de récréation, pour qu'il puisse se dégourdir les jambes. Au bout d'une heure, il arrive à ne plus rien comprendre. Il a des fourmis dans ses petits mollets. Il voudrait s'en aller jouer, et cela se comprend.

S'il est plus grand, il pourra rester en place et attentif un peu plus longtemps, mais à une condition : c'est qu'alors on change de travail et qu'on fasse succéder à une étude un travail d'un genre aussi différent que possible. Par exemple, après une leçon de calcul, faites-lui faire une rédaction ; après une leçon de mémoire, faites-lui faire du dessin. Alors, le fait seul de changer d'étude, de travail, constitue pour lui une distraction ; sinon, il est bien évident que si vous l'assommez pendant une heure et demie, deux heures, par le même travail, celui-ci lui deviendra pénible et l'écolier n'en profitera pas autant. Il faut à l'enfant du travail varié et des récréations fréquentes.

Il faut aussi que la salle d'études soit claire, gaie, vaste, de façon que les enfants ne s'y gênent pas réciproquement, et qu'ils s'y plaisent. J'ai vu des

écoles dans lesquelles ils étaient entassés, n'ayant pas même la possibilité de remuer leurs bras.

Il faut beaucoup de place aux enfants ; voyez-les quand ils mangent : ils mangent presque tous en déployant les coudes sur la table ; le plus petit tient plus de place qu'une grande personne. A l'école, c'est la même chose. L'enfant a besoin de prendre ses aises. Il s'allongerait, s'il le pouvait. Et s'il est capable de mettre chez lui les pieds dans le plat, quand il mange, il serait bien capable de mettre les pieds sur la table à l'école.

Les positions les plus abracadabrantes sont les meilleures pour lui, tandis que la position méthodique, classique, qui consiste à se tenir de telle ou de telle manière, à maintenir ses coudes près du corps, est une position qui ne lui va pas.

Il faudrait donc que la salle de classe fût claire, aérée, gaie et vaste ; qu'il y eût quelque chose sur les murs, rappelant à l'enfant tout petit que l'heure de la récréation va sonner. Pas de ces maximes qui lui rappellent, à chaque instant, qu'il a un devoir à faire, pas de préceptes sur ses obligations.

N'allez pas l'embêter par des maximes.

Le reste est affaire de programme en même temps que de mémoire.

Quelques mots seulement sur le programme. Le programme de l'école primaire est, à mon sens, beaucoup trop chargé. Oh ! je connais les illusions tenaces et les exigences absurdes de la plupart des familles. Le père et la mère ont cette faiblesse de voir toujours dans leur enfant un être prodigieux. Quand il n'est pas tout à fait un cancre, le père et la mère sont persuadés que leur petit est un génie en herbe. Quand il est à peu près robuste, les parents le considèrent comme un Apollon ou un Hercule. Le père et la père possèdent un prisme spécial, le prisme de leur tendresse à travers lequel ils aperçoivent leur enfant. Ils attendent de lui qu'il soit un prodige ; il faut qu'il soit fort en grammaire, en calcul, en histoire, en géographie ; qu'il lise d'une façon intelligente dans les auteurs les plus délicats.

C'est une exigence folle. L'enfant de dix ou douze ans naît à peine à la vie cérébrale, son intelligence commence à se former. Demandez donc à un enfant de dix ans de soulever un poids de vingt kilos et de le porter à bras tendus ; il ne le pourra pas. Eh bien, c'est lui demander un effort aussi ridicule et un résultat aussi absurde que d'attendre de lui qu'il soit, à douze ans, fort en grammaire, en mathématiques, en histoire, en géographie, en dessin, en tout. Et il arrive alors que la plupart de ces enfants prodiges tels des citrons dont on aurait exprimé prématurément le jus, deviennent, neuf fois sur dix, des fruits secs. On les a surmenés à un moment donné, et, de l'avant-garde où ils étaient,

ils passent à l'arrière-garde. Ils étaient les premiers, ils deviennent les derniers. Je connais nombre d'enfants qui, précoces et surmenés, avaient été l'espoir de leur famille et qui, entrés dans la vie, sont devenus de purs crétins.

On a souvent comparé le cerveau de l'enfant à un logement. On a eu raison. On dit couramment : il faut meubler le cerveau de l'enfant. Cela ne veut pas dire que le cerveau de l'enfant est un appartement très vaste, composé de pièces nombreuses et pouvant être abondamment meublées. C'est, au contraire, un petit, un tout petit logement ; il ne faut pas l'encombrer de tables, d'armoires, de buffets, de chaises, de lits ; l'enfant en serait gêné. Il faut quelques meubles seulement ayant un caractère d'utilité incontestable, et il faut que chaque meuble soit à sa place, de façon à occuper le moins de place possible, pour que l'enfant puisse circuler et soit à l'aise dans ce logement.

Je considère comme beaucoup trop touffu le programme de l'école primaire. On devrait limiter ce programme aux connaissances fondamentales, c'est-à-dire à ces connaissances sans lesquelles il n'est pas possible d'en acquérir d'autres ; aux connaissances essentielles, aux connaissances de base : l'écriture, la lecture, le calcul, les premières notions de dessin ; en science, quelques notions élémentaires, c'est tout. Sinon, l'enfant possède un vernis de toutes choses, mais, en réalité, il ne sait rien.

Il vaudrait mieux qu'il connût moins de choses, mais qu'il connût mieux chacune d'elles. Et le latin, qui disait : *Non multa sed multum*, pas beaucoup en étendue, mais beaucoup en profondeur, avait infiniment raison.

Permettez-moi une comparaison :

Voici deux hommes. Le premier a une bibliothèque qui comprend mille volumes. Ce n'est pas beaucoup, mais c'est quelque chose (il en est beaucoup parmi nous qui ne possèdent pas une bibliothèque aussi volumineuse) ; il a mille volumes, mais il ne les a jamais lus, ou si peu ! qu'on peut dire qu'il ne les connaît pas. Il connaît vaguement le nom de quelques auteurs. Volontiers, quand il reçoit un visiteur, il l'emmène dans sa bibliothèque, persuadé qu'il va lui inspirer une haute opinion de sa propre culture en lui disant : « Voyez mes livres !"

Il jettera même dans la conversation, tant bien que mal, quelquefois bien, le plus souvent mal, le nom d'un auteur distingué ou d'un ouvrage connu. Mais, s'il a besoin d'un renseignement, d'une précision, d'une statistique, d'un chiffre, d'une date, il aura une peine infinie à retrouver dans sa bibliothèque le volume qu'il devra consulter utilement ; et même quand il aura mis la main sur le volume, il l'a lu jadis d'une façon si distraite, feuilleté d'une main tellement

rapide, qu'il lui sera extrêmement malaisé de trouver le passage dont il a besoin.

Il a beaucoup de livres, mais il connaît fort peu ceux-ci.

Et voici l'autre homme. Oh ! celui-là n'a qu'une toute petite bibliothèque de quarante ou cinquante livres — moins si vous voulez —, très peu de livres. Le chiffre importe peu. Mais chacun d'eux, il l'a lu pendant le temps nécessaire pour le bien connaître.

Il n'en connaît pas seulement le titre, mais le contenu. Il l'a lu page par page. Il est revenu sur ses lectures deux fois, trois fois, dix fois, et sa réflexion s'est exercée sur chaque page.

Celui-là, s'il a besoin d'un renseignement, d'un document, d'une citation, d'un chiffre, n'hésitera pas. Sa bibliothèque est bien organisée, ses livres sont bien classés : ici, le roman ; là, le théâtre ; là, la science ; là, autre chose ; il sait, par conséquent, à quel endroit il doit aller chercher le document dont il a besoin, la place où se trouve le livre qu'il doit consulter, et, dans ce livre, la page qu'il devra relire.

Peu de livres, mais il les connaît. Ce qui vaut mieux que beaucoup de livres qu'on ne connaît pas.

De même, j'aime mieux un enfant qui connaît peu de chose, mais qui les a comprises et les possède bien, que l'enfant qui a un vernis de tout, mais en réalité ne connaît rien.

Le programme est trop chargé. Il doit être limité aux connaissances élémentaires, essentielles, fondamentales, qui permettront plus tard à l'enfant, s'il est studieux et en possession d'une bonne méthode de travail, de développer ses connaissances et de devenir une sorte d'autodidacte, c'est-à-dire d'homme qui apprend tout seul.

Il vaut mieux connaître à fond peu de choses que beaucoup insuffisamment.

Autre reproche que j'adresserai à l'enseignement, et ici c'est plutôt à la méthode qu'au programme que je m'en prendrai.

J'estime qu'on fait à la mémoire une place privilégiée, une place trop importante dans le développement de la force cérébrale de l'enfant. Je me garderai de dire du mal de la mémoire ; j'apprécie, au contraire, l'importance considérable de cette faculté et je prise, comme il sied, les services qu'elle est capable de rendre. Si nous oubliions au fur et à mesure tout ce que nous apprenons, nous serions comme Sisyphe roulant éperdument son rocher et notre cerveau serait comme le tonneau des Danaïdes qui, étant percé, laissait tomber en bas ce qu'on versait en haut.

La mémoire est une faculté précieuse. Je suis bien loin de le contester. Mais, elle a son rôle, sa fonction qui est de retenir, d'emmagasiner, de classer, de catégoriser, de cataloguer les connaissances qui s'introduisent petit à petit dans le cerveau de l'enfant. Elle les classe en ordre de façon que l'enfant puisse, à l'occasion, les retrouver. C'est la petite bibliothèque dont je parlais tout à l'heure. Il est nécessaire qu'il y ait de l'ordre, qu'elle ne soit pas encombrée, et, pour cela, que la mémoire ne fasse que servir l'intelligence. Elle ne doit pas la précéder.

Le rôle de l'intelligence, c'est de comprendre ; puis, quand on a compris, intervient la mémoire dont la fonction est de retenir. Il faut donc que la mémoire se limite à la fonction qui lui convient, sans empiéter sur les facultés voisines.

L'énergie cérébrale comporte quatre éléments, quatre facteurs, si vous voulez : 1) l'intelligence proprement dite, la faculté de comprendre ; 2) la mémoire ; 3) l'imagination ; 4) le jugement.

Chacune de ces facultés a ses attributions particulières permettant de réaliser le développement du cerveau dans les conditions les meilleures.

Comprendre d'abord : intelligence. Retenir et classer ensuite : mémoire. Associer les connaissances acquises, les idées emmagasinées, les bruits, les couleurs dont s'est peuplé le cerveau, évoquer par l'image des créations nouvelles et des rapprochements inattendus : imagination. Puis, comparer, rapprocher ou séparer des idées, des sensations, des souvenirs, établir des ressemblances ou des différences : jugement.

Tout cela comporte un mécanisme assez compliqué. Mais encore faut-il s'y reconnaître, et pour cela laisser à chaque faculté la place qui lui convient.

Je ferai un autre et dernier reproche à l'école. Je suis l'adversaire déterminé de ce que l'on appelle le classement ; ce système qui consiste à faire concourir les enfants et à donner à celui-ci la première place, à cet autre la dixième, à cet autre la dernière. Je suis l'adversaire de ce système de classement parce que je suis convaincu que ses résultats sont néfastes. Quantité de personnes s'imaginent, bien à tort, selon moi, que ce classement est un stimulant, qu'il établit entre les enfants une sorte d'émulation, et que cette émulation produit des résultats heureux. Je crois que ceux qui pensent ainsi se trompent.

Les premiers ne sont pas toujours les meilleurs, les plus studieux. Ce sont ceux qui ont reçu de la nature des facultés les plus précieuses et les dons les plus heureux. Ce ne sont pas toujours ceux qui travaillent le plus. Ce sont souvent ceux qui travaillent le moins, ceux qui ont plus de facilités que leurs petits

camarades. Ils finissent par être insupportables d'orgueil, de présomption et de suffisance. Vous les avez vus, ces enfants qui sont toujours les premiers et qui ont constamment la croix. Ils regardent avec dédain, avec mépris le pauvre petit camarade qui se traîne lamentablement au dernier rang et ils trouvent naturel qu'il y ait à l'école les premiers et les derniers, ceux qui sont faits pour être toujours en tête, ceux qui sont faits pour avoir toutes les récompenses, toutes les félicitations, tous les succès, tous les sourires, et ceux, au contraire, qui sont destinés à ne connaître que les dernières places, les reproches, les humiliations. Et ainsi ils s'habituent à une conception sociale dangereuse.

Plus tard, quand ces enfants entreront dans la circulation sociale, ils y apporteront l'habitude et le résultat de ce système de classement. Vous verrez les premiers jouer des coudes pour parvenir encore aux premières places. Ils voudront, coûte que coûte, décrocher les situations les meilleures. Ils passeront sur tous les scrupules qui pourraient les retenir. L'essentiel pour eux est de parvenir les premiers. Il y avait à l'école les premiers et les derniers, ceux qui recevaient les félicitations et les récompenses, et ceux qui recevaient les reproches et les punitions. Dans la société, pensent-ils, il doit y avoir aussi, et il y a, effectivement, les premiers et les derniers et, pour être les premiers, ils feront tout et seront des arrivistes féroces.

Quant aux derniers, ils regardent les premiers d'un œil d'envie et, pressés par leur famille qui leur dit : « Tu ne seras donc jamais premier ? »ils voudraient bien aussi arriver au premier rang et rapporter la croix, mais ils n'ont pas les mêmes facilités. Leur mémoire est ingrate, leur imagination paresseuse, leur esprit lent. Ils ont beau travailler, faire des efforts, être studieux — ils mériteraient cent fois la croix et la première place —, ils sont cependant condamnés à être les derniers.

Alors, peu à peu, ils se découragent, ils prennent en haine l'étude qui ne leur donne aucune satisfaction et ne leur réserve, au contraire, que des déboires, des humiliations, des contrariétés. Ils vont jusqu'à prendre en haine l'effort lui-même en face de la stérilité des efforts qu'ils accomplissent.

C'est ce que produit ce classement : chez les uns l'orgueil, la présomption, la dureté de cœur, l'arrivisme ; chez les autres, l'envie, le découragement, la haine de l'étude, le dégoût de l'effort.

Sans compter qu'il y a, pour les instituteurs et les institutrices, un cas de conscience difficile à résoudre. Quand un maître est obligé de classer ses élèves, c'est un geste de justice qu'il doit faire, c'est un acte d'équité qu'il doit accomplir. Il doit s'efforcer scrupuleusement à donner à chacun la place qui lui revient. Comment son choix s'établira-t-il ? Sur quoi basera-t-il son appréciation ?

Je prends deux enfants : l'un d'eux est intelligent, il a l'esprit prompt, la compréhension vive, la mémoire fidèle, l'imagination ardente, le jugement relativement sain et judicieux — autant qu'on peut l'avoir quand on est gosse —, il travaille peu et il réussit très bien.

L'autre, au contraire, a l'esprit lent et paresseux, l'imagination courte et rare, la mémoire infidèle et ingrate, la compréhension difficile, le jugement incertain. Il travaille beaucoup et il ne réussit pas.

Maître, que ferez-vous ? Vous avez à comparer les devoirs de ces deux enfants, à prononcer sur eux une sorte d'arrêt. Vous avez le droit de les juger en quelque sorte : de récompenser l'un, en lui donnant la première place, et de punir l'autre, en le reléguant à la dernière. Qu'allez-vous faire ? Allez-vous récompenser la nature en donnant la première place à celui qui, mieux doué que l'autre, a fait un meilleur devoir sans effort, ou, au contraire, allez-vous récompenser l'effort en donnant la meilleure place à celui, qui manquant d'aptitude, a davantage travaillé et dont le devoir, quoique inférieur, est d'autant plus méritoire que son effort a été plus grand ? Répondez.

Je vous avoue que, si j'étais maître d'école, je ne saurais, en pareille circonstance, comment trancher la question ! C'est un problème de conscience extrêmement grave, extrêmement délicat pour l'instituteur ou l'institutrice.

De plus, n'est-ce pas assez que, plus tard, entrant dans la vie, dans la grande circulation sociale, nos enfants, devenus des adultes, des hommes, soient obligés de prendre part à la lutte sociale, de s'intéresser aux passions qui nous agitent, de participer aux querelles qui nous divisent ? Faut-il que, déjà, par ce système de classement, on les oppose les uns aux autres, on les dresse en rivalité, alors qu'ils connaîtront plus tard les affres de la vie et que cette opposition risquera de persévérer dans leur cœur et dans leur esprit ? L'enfant ne doit pas être comparé à d'autres ; il doit être comparé à lui-même ; l'essentiel est qu'il soit en progrès, non pas vis-à-vis de ses camarades, mais de lui-même.

Me voici parvenu au point le plus délicat de cette étude : la *culture morale*.La culture morale demanderait une ou même plusieurs conférences, mais il faut savoir se limiter.

En ce qui concerne les conditions et les procédés propres à assurer le développement physique, nous sommes, au moins en principe, à peu près tous d'accord. En ce qui concerne la culture intellectuelle, il n'y a pas désaccord non plus entre nous, bien que l'entente ne soit pas, sur ce point, aussi complète que sur le premier ; mais ce n'est que sur des questions de détail qu'on se divise quelque peu. Au contraire, en ce qui concerne la culture morale, la lutte est âpre et passionnée

entre les deux écoles dont j'ai parlé dès le début ; l'une voulant la sévérité, l'autre la douceur ; celle-ci procédant par la liberté, celle-là par la contrainte ; l'une faisant du dressage et l'autre de l'éducation.

Jetons un coup d'œil d'ensemble sur ces méthodes en opposition.

Sévérité ou douceur ? Je ne vous étonnerai pas en vous disant que je suis pour la manière douce.

Ne parlez pas de douceur, d'indulgence, de bienveillance aux partisans de la manière forte ! Ils vous diraient : « Ah ! vous voulez user de la persuasion avec l'enfant ! Vous voulez raisonner avec lui et le convaincre ! Quand il a commis une faute, vous voulez la lui faire comprendre et vous avez l'espoir que vous l'amènerez ainsi à la regretter ? Quelle illusion vous vous faites ! »

Tel est le langage des partisans de la sévérité, de ceux qui pensent que l'enfant doit grandir dans une atmosphère d'autorité implacable, qu'il doit être l'objet d'une discipline de fer, d'une dictature impitoyable.

Tous vos raisonnements aboutiront tout simplement à provoquer chez eux le haussement d'épaules que vous connaissez bien. Ils vous regarderont d'un air étrange, vous dévisageront des pieds à la tête en se demandant si vous n'êtes pas un peu malade, un peu timbré, vous considérant comme un esprit chimérique. Ils n'accorderont à tous vos arguments aucune attention sérieuse, car, pour eux, ils ne méritent même pas l'examen.

Eh bien, je prétends que la sévérité aboutit aux résultats les plus désastreux.

Par la contrainte, par les coups, vous n'obtiendrez rien de l'enfant.

Evidemment, s'il s'agit d'obtenir de lui qu'il reste sage et tranquille comme une image dans un petit coin ; que l'enfant se garde bien de prononcer une parole sans y avoir été autorisé ; qu'il s'abstienne de dire tout ce qui lui a été défendu d'exprimer, sous peine de châtiment ou de privation de dessert, je reconnais qu'on peut obtenir tout cela à la faveur de taloches bien appliquées ou de menaces sérieuses devenant effectives au premier manquement.

Mais n'apercevez-vous pas que si l'enfant reste silencieux et tranquille alors que ce petit être aspire aux mouvements, et voudrait bavarder, il est contraire à sa nature de le condamner à la tranquillité et aü silence ? C'est une chose très dangereuse. Gardez-vous de dire à votre enfant : « Tais-toi, tu n'as pas la parole, quand il y a de grandes personnes.» Il ne faut pas tenir ce langage à votre enfant. D'abord, parce que, s'il a quelque chose à dire, il a le droit de parler, et, en second lieu, parce que vous courez le risque, en le condamnant ainsi au silence, de briser en lui le ressort puissant de la curiosité qui pousse l'enfant à interroger, à discuter, à raisonner, à se rendre compte, à savoir.

L'enfant à qui vous dites : « Tais-toi, écoute les grandes personnes", ne dit rien ; croyez-vous qu'il écoute les grandes personnes ? Non ! Tandis qu'il les écouterait avec plaisir s'il avait le droit de se mêler à la conversation et de dire son mot.

Il arriverait alors bien souvent que, sous la forme naïve qui est le propre de son ignorance, il poserait des questions auxquelles vous n'auriez peut-être pas pensé vous-mêmes.

Mais, le condamner au silence et heurter sa nature, est-ce faire de l'éducation ?

Estimez-vous que vous aurez ennobli le cœur de votre enfant, que vous l'aurez entraîné vers les pratiques saines de la vertu, réveillé dans son coeur et sa conscience les pensées les plus nobles et les sentiments les plus généreux, quand vous l'aurez astreint à une immobilité de commande et au silence imposé ?

Non. Et, par conséquent, cela n'a rien de commun avec l'être moral que l'éducation a la charge de développer.

Il s'agit de tout autre chose que d'obtenir un résultat que vous obtiendrez par la sévérité, ce sera presque toujours l'hypocrisie. Oh ! vous obtiendrez de l'enfant dont je viens de parler qu'il ne fasse rien de ce que vous lui aurez défendu, tant que vous serez présent. Il restera tranquille tant que vous serez à ses côtés. Mais quand vous n'y serez plus, cet enfant que vous aurez empêché de parler se rattrapera en parlant à s'en étouffer ; et ce que vous lui avez défendu de faire, il s'empressera de le faire dès que vous aurez le dos tourné. Seulement, pour ne pas être puni, il aura soin de vous tromper. Il aura recours au mensonge et à l'hypocrisie. Il dissimulera sa faute. Il s'arrangera de façon que vous n'en sachiez rien, afin que vous ne le punissiez pas, et le seul résultat que vous aurez obtenu par cette sévérité, ce sera tout simplement de susciter chez cet enfant l'hypocrisie et le mensonge. C'est la manière forte qui l'aura rendu le plus dissipé, le plus turbulent, le plus agité, le plus nerveux, c'est ensuite de cette manière forte qu'il commettra des bassesses, des étourderies, des folies même.

Il se peut que pour le moment cela ne soit pas grave ; plus tard, ce jeune animal se calmera ; l'âge viendra qui l'assagira. Il ne sera pas nécessaire de mettre un frein à ses débordements, à sa turbulence, à son étourderie. L'expérience et l'âge pourvoiront à cette besogne. Si la chose n'est pas certaine, elle est du moins possible, voire probable.

Mais ce qui est grave, c'est que l'enfant aura contracté l'habitude du mensonge et de la dissimulation ; l'habitude de cette fourberie à laquelle il aura constamment recours au lieu de se montrer, tel qu'il est, à ceux avec lesquels il vit. Il aura constamment joué un rôle, il aura fait l'enfant tranquille, alors qu'au

contraire il était agité et turbulent, l'enfant silencieux et bien sage alors qu'au contraire il avait le désir de bavarder et s'en acquittait du reste fort bien dès que vous n'étiez plus là.

Je sais bien que la sévérité est un procédé commode pour l'éducateur. C'est si facile de dire à l'enfant : « Si tu es sage, je te récompenserai ; si tu n'es pas sage tu auras affaire à moi. »On ne lui donne pas d'explication ; s'il en demande on lui répond durement : « Tu n'as pas à discuter avec moi, je te défends ceci et cela doit te suffire. »C'est facile, c'est commode et c'est expéditif. Il n'est même pas nécessaire, pour cela, d'aimer beaucoup son enfant, ni d'avoir de grandes connaissances. On se borne tout simplement à dire à son enfant ce que l'on a entendu dire soi-même par le père et la mère : « Tu ne feras pas ceci, tu ne feras pas cela", ou bien : « Tu dois faire ceci, tu dois faire cela. »Cela n'a rien de commun avec l'éducation et ne donne à l'enfant aucune élévation de pensée, de caractère et de cœur.

Contrainte ou liberté ? Je n'ai pas besoin de vous dire que je suis contre la contrainte.

La contrainte a des inconvénients graves parce que vous pensez bien qu'elle ne va pas sans son cortège de punitions et de récompenses. Elle a l'inconvénient de réglementer tous les actes de l'enfant, de les cataloguer en permis et en défendus, de les catégoriser en actes récompensés et en actes punis.

Exemple : la maman sort ; elle laisse deux ou trois enfants à la maison. Elle leur dit : « Mes petits enfants, je sors, soyez bien sages, soyez bien tranquilles ; voici un livre d'images, voici un livre de contes ; lisez-les, cela vous amusera. Ne sortez pas, ne descendez pas dans la rue ; si quelqu'un vient frapper, ne répondez pas, n'ouvrez pas ; ne touchez pas aux allumettes ; ne mangez pas les confitures. Si vous êtes bien sages, si vous vous conformez à ce que je vous dis, en rentrant, je vous donnerai une tablette de chocolat et je vous conduirai ce soir au cinéma ou au cirque. Mais si vous n'êtes pas sages, pas de chocolat, pas de cinéma, pas de cirque, mais une bonne correction, une bonne fessée."

Vous connaissez des mamans qui tiennent ce langage. Moi aussi.

Quel est le résultat de cette contrainte exercée sur l'enfant ? Le voici. De deux choses l'une : ou bien les enfants, surveillant de la fenêtre le départ de la maman, aussitôt que celle-ci sera éloignée feront le diable à quatre, descendront dans la rue joindre leurs petits camarades, tremperont leurs doigts dans les confitures, craqueront des allumettes, en un mot ne tiendront aucun

compte des recommandations qui leur auront été faites par la maman. Seulement, comme ils veulent éviter la fessée et qu'ils tiennent au chocolat, au cinéma, au cirque, ils auront soin de remonter à temps pour tout remettre en place, et quand la maman reviendra les enfants seront tranquillement assis sur leur chaise, et liront le livre de contes ou regarderont le livre d'images.

La maman leur dira : « Avez-vous été bien gentils, mes enfants ? »Et ils répondront : « Oui, maman". » « Je vous félicite, c'est très bien, dira la maman ; voici une tablette de chocolat et ce soir nous irons au cinéma ou au cirque. »

Ou bien, au contraire — ce qui est fort possible — les enfants auront pris au sérieux les recommandations de la maman. Ils se seront dit : « Sapristi ! nous voudrions bien descendre dans la rue joindre nos camarades ; entends-tu untel qui nous appelle ?...mais n'y allons pas ; ah ! on frappe... restons tranquilles, n'allons pas ouvrir ; oh ! ces confitures ! elles sont bien appétissantes... mais maman a vu qu'il n'en restait pas beaucoup ; et les allumettes ?... il n'y en a que quatre, maman a dû les compter avant de partir, n'y touchons pas."

L'enfant établira, dans sa pensée, ce calcul : « Je mangerais bien un peu de confitures, mais je n'aurai pas de chocolat, et j'aime mieux un gros morceau de chocolat qu'un petit peu de confiture. »Il obéira, uniquement par intérêt, ou bien encore parce qu'il aura peur de la fessée. Dira-t-on que puisque la mère aura obtenu ce qu'elle voulait obtenir, cela seulement importe ? Non. Dans tout acte, il faut voir les mobiles. La valeur morale d'un acte n'est pas déterminée par le geste lui-même, mais par les mobiles qui l'ont inspiré.

Je suppose que ces enfants, au lieu d'être habitués à la sévérité, à la contrainte, aient une maman affectueuse, un père tendre les ayant habitués à raisonner ceci et pourquoi, au contraire, il est sage de faire cela et raisonnable de l'accomplir. Supposez que ces enfants s'en tiennent aux recommandations de la maman non pas pour éviter la fessée ni avoir droit au chocolat, mais uniquement parce que, peu à peu, la raison se sera familiarisée avec les actes à faire et les choses à éviter, parce que leur intelligence aura peu à peu compris pourquoi il est bon de faire ceci et mauvais de faire cela, parce qu'ils se disent : « Nous ne toucherons pas aux allumettes, malgré qu'il soit très agréable d'en voir brûler la flamme, parce que cela nous a été défendu et parce que nous pourrions mettre le feu dont nous pourrions être les premières victimes ; nous ne sommes pas encore assez grands pour jouer avec des allumettes. »Ou bien encore l'enfant dira : « Je mangerais bien un peu de cette confiture, mais il n'en reste pas beaucoup, il vaut mieux la manger en famille, il faut qu'elle figure ce soir sur la table commune, quand papa et maman seront là nous en mangerons tous ensemble, elle sera meilleure. »

Ou encore l'enfant dira : « Ne descendons pas dans la rue, maman ne le veut pas et puis si maman le savait, elle aurait de la peine, et nous l'aimons bien, maman, elle est si gentille et si heureuse quand nous lui avons fait plaisir ! Elle sera si contente, au contraire, quand nous lui dirons que nous l'avons bien écoutée ! »

Ne voyez-vous pas qu'il y a une grande différence entre le même geste accompli par les premiers uniquement pour éviter la fessée et par les seconds pour être raisonnables et ne pas faire de peine à leur maman qu'ils aiment et qui les aime ? Dans le premier cas, le geste n'a rien de moral et est presque immoral. Dans le second cas, c'est un geste qui emprunte aux mobiles qui l'ont déterminé un caractère de haute moralité.

Il est choquant d'entendre parler d'éducation par les partisans de la sévérité, de la méthode de contrainte et de la répression. J'en ai surpris beaucoup en leur disant : « Vous croyez que vous faites de l'éducation ? Non, vous faites du dressage ! »

Cela me rappelle un souvenir resté très vif et très puissant dans ma mémoire. Il y a un certain nombre d'années, un camarade, un ami, discutait avec moi sur l'éducation, de la façon la plus libre et la plus amicale, comme on fait souvent entre amis. Il avait, ma foi, des idées très arrêtées en la matière. Elles étaient diamétralement opposées aux miennes. La bonne éducation, selon lui, consistait à ne pas discuter avec les enfants, qui ont trop de peine à comprendre, mais à les traiter réellement comme de petits animaux. « Mais alors, lui dis-je, ce n'est pas de l'éducation, c'est du dressage ! — Appelle cela comme tu voudras, mais il n'y a pas d'autre moyen. — Je te répète que c'est du dressage. »

Et nous allons au Nouveau-Cirque, rue Saint-Honoré. Je ne me rappelle plus quel artiste — car c'était un véritable artiste — y présentait des phoques qui accomplissaient un travail vraiment merveilleux, des exercices étourdissants. Vous connaissez cet animal lourd, à petites pattes, au corps visqueux, trop long et disgracieux. L'artiste en question arrivait à obtenir d'eux des attitudes qui faisaient de ces animaux hideux des bêtes gracieuses, jolies, se tenant debout, se succédant, huit ou neuf, dans une série d'exercices si bien arrangés, si méthodiquement réglés, que cela formait un numéro véritablement remarquable.

Et je dis à mon ami : « Voilà des phoques qui sont élevés. — Non ! dressés, répondit-il en sursautant. — Ah ! tu vois bien que j'ai raison d'établir une différence entre l'éducation et le dressage. »Le mot lui avait échappé.

Entre le dressage et l'éducation, il y a toute cette différence que le dressage consiste à s'adresser à la partie animale de l'individu, tandis que l'éducation

consiste à s'adresser à sa partie morale, à sa pensée, à son intelligence, à sa conscience, à son cœur, à son esprit, aux facultés les plus nobles et les plus élevées.

En matière d'éducation, camarades, la meilleure méthode est l'exemple. Les préceptes moraux n'ont presque pas d'importance positive. L'exemple, au contraire, est déterminant. On a dit du mal qu'il était contagieux : on a eu raison. Mais le bien aussi est contagieux : l'enfant est, en effet, le reflet du milieu dans lequel il vit. Il reflète ce milieu avec une telle fidélité que quand on voit l'enfant, on peut deviner le milieu auquel il appartient, et, inversement, quand on connaît le milieu, il est très facile de pressentir ce que doit être l'enfant qui vit dans ce milieu.

Prenez un enfant, par exemple, qui courbe la tête aussitôt que vous approchez, ou bien l'enfant qui, de son bras, protège tout de suite son visage ; vous pouvez être sûr, rien que par cette attitude, que l'enfant est élevé selon la méthode de la contrainte brutale.

Si l'enfant baisse les yeux, vous pouvez être convaincus qu'il appartient à un milieu sournois, hypocrite.

S'il parle grossièrement, s'il emploie des expressions ordurières, c'est que ses parents ne fréquentent pas les salons académiques ; c'est, évidemment, que, chez lui, il entend toujours, et à tout instant, proférer les termes orduriers dont il se sert, et qu'il n'emploierait pas si on se surveillait devant lui.

L'enfant est toujours l'image du milieu auquel il appartient, et il en est l'image fidèle.

Comment voulez-vous obtenir de votre enfant qu'il ne vous trompe pas, si vous le trompez vous-mêmes ; si, quand vous lui avez promis quelque chose, vous ne tenez pas votre promesse ; si, quand vous avez pris un engagement à son égard, vous ne le remplissez pas ?

Si vous voulez que votre enfant ne vous mente jamais, commencez par ne jamais lui mentir.

Si vous voulez qu'il tienne ses promesses, commencez par tenir les vôtres.

Pour lui apprendre à respecter un engagement pris, respectez d'abord ceux que vous prenez envers lui.

Un autre fait. Je suis long, excusez-moi ; c'est un sujet qui me passionne tellement que je me laisse aller à des développements pour mieux faire comprendre ma pensée.

Il y a environ dix-huit mois, un de mes amis vint un jour me trouver. Il avait eu le malheur de perdre, six mois ou un an auparavant, sa compagne, et il était resté veuf avec un garçon d'une dizaine d'années. Il me dit : « Mon cher, je suis

désolé ; je ne peux rien obtenir de mon enfant. Si je lui demande le moindre service, il m'envoie promener ; s'il me rend un service que je lui demande, il le fait en maugréant ; jamais un geste aimable de sa part ; jamais un sourire. Je suis malheureux. J'ai envie de m'en séparer. Je l'aime bien, pourtant ; et maintenant que nous ne sommes que deux, je sens combien la présence de sa maman, qui n'est plus là, était nécessaire. Plus nécessaire encore me serait la présence de cet enfant, s'il pouvait devenir raisonnable. Nous serions si heureux tous les deux ! Je ne sais comment m'y prendre. Je viens te demander conseil. »

Je lui dis :

« Voyons ! tu as à te plaindre de ton enfant. Cite-moi un fait précis sur lequel je puisse baser le conseil que je pourrais te donner. Ce que tu me dis est trop vague.

— Eh bien ! imagine-toi que, hier matin, je m'étais mis en retard ; lui, au contraire, était en avance. Je vais travailler à huit heures. Lui, va à l'école à huit heures et demie. Généralement, nous nous en allons ensemble. Or, hier matin, je m'étais réveillé en retard, et, comme il était en avance, je lui ai dit : « Cire-moi mes chaussures... » Eh bien ! il a trouvé le moyen, le petit garnement, de partir sans me les cirer. »

Je dis alors à mon ami :

« Est-ce que, quelquefois, il ne lui arrive pas aussi de se mettre en retard ? Et est-ce que tu n'es pas quelquefois en avance sur lui ? As-tu, alors, quelquefois, ciré les chaussures de ton gosse ? »

Et mon ami de s'exclamer !...

Et je continuai :

« Eh bien ! Voilà où est tout le mal. Si ton enfant, lorsque tu es en avance et qu'il est en retard, pouvait compter sur toi pour l'aider à rattraper le temps perdu ; s'il savait que tu voudrais bien cirer ses chaussures à sa place, le lendemain, quand tu serais toi-même en retard, tu pourrais compter sur lui pour qu'il te cire les tiennes ; l'enfant, de lui-même, se mettrait à brosser tes chaussures, à les cirer, gentiment, avec plaisir, sans que tu le lui demandes.

— Autre chose, me dit-il. Le dimanche, nous faisons un peu de ménage. Dimanche dernier, j'avais à sortir ; il fallait que j'aille à mon syndicat, il y avait une réunion. J'ai dit au petit : « Tu vas faire le ménage, je rentrerai à midi. » Quand je suis rentré, le gosse n'avait rien fait, ou si peu et si mal que j'ai dû tout refaire.»

Je dis à mon ami :

« Est-ce que ça t'arrive souvent de sortir le dimanche et de laisser à l'enfant le soin de faire le ménage ?

— C'est bien naturel ! Ce n'est pas à un homme à faire ce travail !

— Si ce n'est pas à un homme, ce n'est pas non plus à un enfant ; ce n'est pas à toi plus qu'à lui, ce n'est pas à lui plus qu'à toi, c'est à vous tous les deux de faire le ménage, de balayer, de laver la vaisselle. Est-ce que, l'un comme l'autre, vous ne salissez pas la vaisselle ? Est-ce que, l'un comme l'autre, vous n'apportez pas du dehors des saletés dans la maison ? Pourquoi serait-ce toujours à lui de faire ces besognes, ces corvées, pendant que tu irais au syndicat, te promener ou prendre l'apéritif ? »

Mon ami me comprit. Et, six mois après, il me dit :

« Je suis émerveillé. Je n'avais pas confiance ; mais j'ai employé ton système, et, maintenant, mon garçon et moi, nous cirons les chaussures ensemble, nous faisons le ménage ensemble, nous faisons la vaisselle ensemble, nous sortons ensemble... nous sommes deux copains !

J'aurais voulu encore vous parler de l'éducation professionnelle. Je n'en ai pas le temps, ce soir ; j'en parlerai une autre fois. Il faut terminer. »

Quand nous jetons les yeux sur la masse, nous nous laissons aller au pessimisme, aux idées noires, au découragement.

Il y a, en effet, tant de lâcheté, tant de haine, tant d'hypocrisie, tant de bassesse partout que, parfois, nous nous demandons s'il sera possible d'amener la foule jusqu'à nos conceptions. La masse est toujours aussi ignorante, aussi veule, aussi servile, malgré toute la propagande faite auprès d'elle, malgré nos efforts, répandus à profusion ; nos journaux, nos tracts, nos brochures, nos livres, nos réunions.

"Vous vous êtes prodigués, et qu'avez-vous obtenu ? Où est le résultat ? N'avez-vous pas assez dépensé votre énergie, votre savoir, votre force, votre santé, en faveur des autres ? Vous voyez bien, disent les pessimistes, qu'il n'y a rien à faire avec la foule, et qu'après avoir tant travaillé en vain, il convient de se reposer."

Que de fois, camarades, j'ai entendu ce langage ; que de fois, probablement, vous l'avez entendu aussi ! Et je lisais dans les yeux de ceux qui me donnaient de tels conseils plus de pitié que d'affection et d'intérêt véritables.

Mais s'ils avaient de la pitié pour moi, j'en ressentais moi-même pour eux : ils ne comprennent donc pas que se dépenser, se donner, se prodiguer, travailler, lutter, agir, c'est non seulement un besoin pour celui qui pense, qui a quelque chose dans le cœur et dans l'esprit, mais que c'est encore la seule chose qui fasse trouver supportable la vie ? Il n'y a que cela qui embellisse notre sale existence, et qui soit de nature à nous y attacher.

La lenteur des progrès sociaux ne doit pas provoquer le découragement, pas même ralentir nos efforts. Le travail se fait dans le corps social, comme il se fait dans la nature.

Si nous n'apercevons rien, du moins l'élaboration des forces nouvelles se fait dans les cerveaux.

Patience ! Un jour viendra, lorsque ce travail de gestation se sera suffisamment produit, où nous pourrons en voir le résultat dans le bouleversement social que nous attendons, et où ses conséquences additionnées permettront l'avènement d'un monde nouveau.

Combien de temps nous sépare de ce monde ? Nous n'en savons rien.

Il dépend de nous, de nos efforts à tous, de rapprocher cette époque.

Et comment ?

Par l'enfant !

Au cours de mon existence, déjà longue, j'ai pu constater qu'il n'y a pas grand-chose à espérer des vieux.

Quand on arrive à l'âge de cinquante ou soixante ans, tout, en l'homme, s'est, pour ainsi dire, cristallisé ; tout a pris en lui une forme en quelque sorte définitive, son cerveau s'est glacé comme le reste. Il est à l'âge où les facultés faiblissent, où la volonté s'émousse, où l'énergie disparaît, où l'on se sent si près de la tombe qu'il semble inutile de commencer un geste qu'on devra abandonner à peine commencé. Rien à faire avec les vieux.

Pas grand-chose avec les hommes d'âge mûr. Quand ils sont arrivés à l'âge de trente ou quarante ans sans avoir éprouvé le besoin de prendre part aux luttes sociales de notre temps, il est bien difficile de les y amener. Ils ont fondé une famille, fait choix d'une carrière ou d'un métier ; ils ont tracé le plan de leur existence ; leur tranquillité exige qu'ils ne changent rien à ce plan. Et puis, ils sont déjà tellement fatigués par la lutte pour la vie et tellement déçus par les déboires qu'ils ont rencontrés sur la route, qu'ils ne veulent pas se jeter dans la bataille. Ils ne veulent pas en courir les risques. Non, c'est au-dessus de leur effort.

Mais si je dis : rien à faire avec les vieux et pas grand-chose avec les hommes d'âge mûr, j'ajoute : beaucoup à attendre, au contraire, des jeunes. Les jeunes ont l'ardeur, l'énergie, la force, l'enthousiasme. Ils ne reculent devant rien, devant aucun obstacle. On leur fait souvent reproche de témérité et d'emballement : on a tort. Ce sont là des conditions indispensables de succès.

Il suffit de présenter aux jeunes, dont le cœur n'a pas encore été déçu, dont l'imagination est restée ardente, dont la pensée est lucide, dont la volonté est

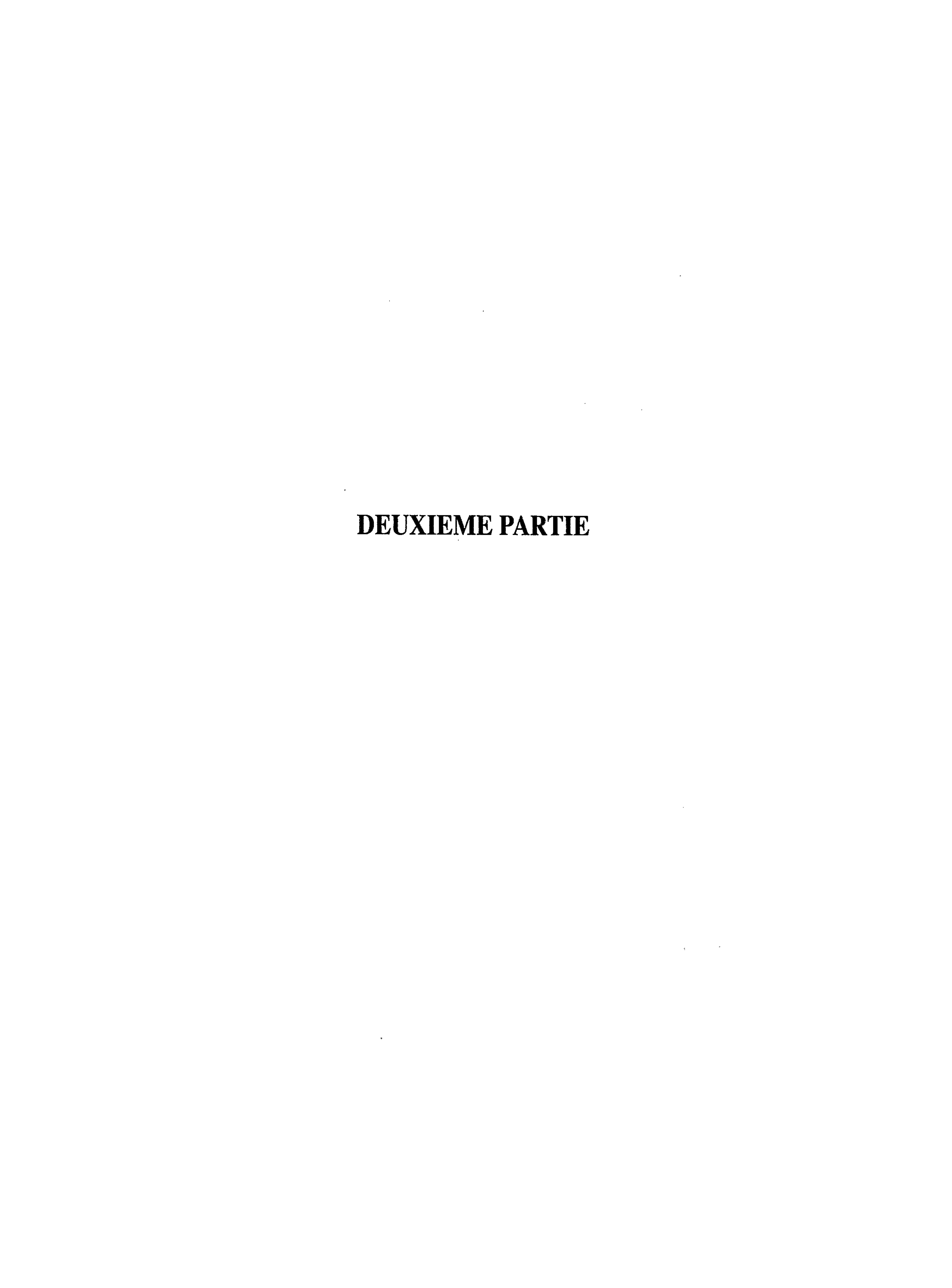
forte, dont la conscience n'a pas encore été corrompue, il suffit de leur présenter un idéal pur, noble, pour qu'ils deviennent les serviteurs de cet idéal, ses défenseurs désintéressés, fervents et généreux.

Rien à faire avec les vieux, pas grand-chose, avec les hommes d'âge mûr, beaucoup avec la jeunesse.

Et j'ajoute, pour finir : tout avec l'enfant. L'enfant, c'est l'avenir ; l'enfant, c'est la semence : la semence aujourd'hui, l'épi demain, la moisson après-demain.

Eh bien ! nous, militants, nous avons les mains pleines de vérités. Ces vérités, ce sont les semences qui contiennent tout l'avenir. Gardons-nous de fermer nos mains et de conserver jalousement par-devers nous ces vérités. Ces vérités, nous ne les avons pas acquises par notre seul effort. Nous les devons aux efforts de ceux qui nous ont devancés, et nous devons, par conséquent, rendre à tous ces vérités que nous avons reçues de tous. Ouvrons largement nos mains, jetons à pleines volées dans le sillon ces vérités que nos mains possèdent ; que ces vérités tombent dans les sillons nouvellement creusés, dans les sillons de l'enfance. Nous préparerons ainsi les plus belles moissons. Soyons comme de bons laboureurs. Si nous ne profitons pas de cette moisson,nos enfants, ceux qui nous suivent et que nous aimons, pour qui nous travaillons, nos enfants en profiteront. Et ce sera notre récompense.





DEUXIEME PARTIE

LA RUCHE VU PAR JEANNE HUMBERT (1)

C'est en 1904 que Sébastien Faure fondait la Ruche où il tenta d'élever selon les principes libertaires une quarantaine d'enfants. Cette entreprise, extrêmement délicate à mener à bien, dura treize ans.

Dans un décor admirable, en pleine campagne, à proximité d'une immense forêt, il loua un important domaine sur lequel était construit un assez vaste bâtiment qu'entouraient des jardins potagers, des bosquets, des prairies ; en tout vingt cinq hectares de terrain, au lieu-dit Le Patis, à trois kilomètres de Rambouillet et à quarante-huit kilomètres de Paris.

Vie le plus possible au grand air, hygiène, propreté, sports variés sans performances, promenades. Enseignement rationnel par l'étude attrayante et développement de l'esprit critique et de l'observation par la libre discussion entre professeurs et élèves. Education intégrale. Coéducation des sexes. Ni punitions ni récompenses. Tel est, succinctement indiqué, le programme établi par Sébastien Faure et ses collaborateurs pour son centre d'éducation. Faire des corps sains et harmonieux, forger des intelligences ouvertes et cultivées, façonner des mains habiles, c'était préparer de futurs hommes et de futures femmes dignes et aptes à se conduire en véritables êtres humains.

Sébastien Faure avait eu en cela un éminent devancier en la personne de Paul Robin qui, de 1880 à 1894, à l'Orphelinat Prévost, de Cempuis, qu'il dirigea contre vents et marées et brimades sans nombre avait institué dans cet établissement d'Etat la coéducation des sexes et l'éducation intégrale.

---

(1) Le titre est des *Editions du Monde Libertaire*

En 1911, avant de mettre un terme volontaire à sa vie, Paul Robin fit don à Sébastien Faure, pour la Ruche, de l'imprimerie qu'il avait de ses propres deniers mise à la disposition de ses élèves à Cempuis, pendant son séjour dans cet établissement (...).

Les enfants admis à la Ruche y étaient à titre gratuit ; cependant, quelques parents qui le pouvaient, et sans y être astreints par aucun règlement se faisaient un devoir de verser un peu d'argent à la caisse. Cet argent d'ailleurs n'était pas destiné en propre à l'entretien de leurs enfants ; il servait à tous. Il venait s'ajouter aux autres versements et à l'apport principal, celui de Sébastien Faure, pour la bonne marche de l'oeuvre commune.

Tous les enfants étaient traités sur le même pied d'égalité, sans aucune différence, et les orphelins ou ceux dont les parents trop impécunieux ne pouvaient donner la moindre somme étaient aussi bien soignés, instruits et aimés que les autres.

Sébastien Faure assumait la fonction de directeur de ce pensionnat nouveau modèle. Ce directeur, ennemi de l'autorité, n'était pas le personnage strict et grave que l'on rencontre à la tête de toute institution pédagogique. Rien de redoutable dans sa manière, ni pour les enfants qui l'adoraient, ni pour ses collaborateurs dont il était l'ami. Ses attributions directoriales consistaient surtout à traiter avec les fournisseurs, le propriétaire, le percepteur, les familles des enfants et les nombreux camarades qui, de près ou de loin, s'intéressaient à la Ruche et avec qui il fallait échanger une volumineuse correspondance. L'administration de la petite colonie nécessitait un responsable ; c'est cette responsabilité qu'assumait le directeur. Mais, une fois la besogne terminée ou suspendue, Sébastien Faure redevenait un simple membre de la famille créée par ses soins. Il joignait ses avis à ceux de ses collaborateurs et des enfants eux-mêmes, sans exiger qu'ils prévalassent. Il partageait aussi, quand les besoins de la propagande ne le retenaient pas au loin, leurs travaux et leurs jeux. C'est lui qui composait la musique des choeurs que les enfants chantaient et qu'ils firent entendre à l'occasion de plusieurs fêtes qui furent données chaque année à Paris et en province, au bénéfice de l'oeuvre elle-même.

Les professeurs qui apportèrent leur concours désintéressé à la Ruche, parmi lesquels je ne peux citer de mémoire que les noms suivants; m'excusant de n'avoir pas retenu les autres : Stéphen Mac Say, Delaunay et Julia Bertrand furent les plus dévoués bien qu'aucune rétribution régulière ne leur ait jamais été impartie. Toutes les fonctions à la Ruche étaient absolument gratuites. Pas d'avancement à espérer. Chacun, selon ses capacités et offrant une garantie morale certaine, avait son rôle bien défini et s'y tenait assidûment.

Tous les services de la colonie étaient autonomes. Chacun connaissait ses attributions et ses devoirs. Seules, la capacité et la conscience en réglaient la responsabilité.

Une fois par semaine, la journée terminée tous les collaborateurs se réunissaient afin d'examiner en commun les points litigieux dans le fonctionnement de l'établissement. Quelques enfants, parmi les grands assistaient à ces entretiens. En toute liberté, chacun émettait son opinion donnait son avis, faisait par de ses observations et discutait fraternellement l'idée, le projet, le point de vue exprimés par les autres camarades. Ainsi tous les services se trouvaient-ils hebdomadairement révisés, contrôlés et améliorés s'il y avait lieu : enseignement, cuisine, comptabilité, culture, etc. Les décisions prises l'étaient au grand jour, franchement et en toute connaissance de cause. Rien de mieux pour éviter les frottements, les intrigues et la formation de coteries toujours préjudiciables à la bonne entente commune.

Les enfants, groupés en trois catégories, suivaient les classes selon leur âges, leurs aptitudes et leur développement physique et cérébral. Les *petits*, trop jeunes pour se livrer à un travail d'apprentissage quelconque, partageaient leur temps entre la classe, le jeu et les menus services qui ne demandaient pas grand effort : propreté, balayage, épluchage des légumes. Les *moyens* suivaient déjà des cours de pré-apprentissage. leur journée était consacrée moitié à l'étude et moitié au travail manuel. "Pas de cerveaux sans mains, pas de mains sans cerveaux", selon la formule de Paul Robin. Les grands, leurs études proprement dites achevées, entraient suivant leur inclination personnelle, leur tempérament et leurs dons, en apprentissage, soit dans les ateliers, soit à la culture.

En général, jusqu'à l'âge de douze ou treize ans, les enfants rentraient dans la première catégorie des petits. De douze ou treize ans jusqu'à quinze ans environ, ils faisaient partie des moyens dont l'emploi du temps était ainsi réparti : la moitié de la journée en classe et l'autre moitié à l'atelier ou aux champs. Durant ces deux ou trois années, chacun des enfants circulait dans les différents ateliers, restant et travaillant quatre ou six mois dans l'un, autant dans l'autre ce qui lui permettait d'éprouver ses goûts, ses dispositions pour tel ou tel ouvrage et sans autre obligation que celle de développer son esprit d'initiative, d'agrandir le champ de ses connaissances générales et de se familiariser avec les travaux manuels divers qu'il voyait effectuer.

A partir de quinze ans, les enfants cessaient d'aller en classe et n'allaient plus qu'à l'atelier ou aux champs. Néanmoins, ces derniers avaient la latitude

de suivre, le soir venu, les cours complémentaires donnés par les professeurs, de parler avec eux, de les interroger, d'échanger des vues et de compléter ainsi leur instruction générale.

Faire des êtres complets, possédant la maîtrise de soi ; sage proposition. Ce fut celle que Sébastien Faure eut l'ambition de réaliser (...).

Direction sans contrainte, liberté protégée, exaltation des sentiments nobles et altruistes chez l'enfant, franchise dans l'enseignement même des matières les plus délicates - comme l'éducation sexuelle, par exemple, si négligée partout et pourtant si utile -, fermeté sans sévérité par persuasion, confiance et douceur au lieu de châtiment ou de réprimandes vexantes qui engendrent de tenaces rancoeurs, telles furent les règles en vigueur à la Ruche.

De grandes balades eurent souvent lieu à la Ruche pendant la belle saison. Je fus de l'une d'elles.

Par une journée chaude et lumineuse de juillet 1907, mes parents et moi, nous arrivâmes par un train du matin en gare de Rambouillet. Nous n'étions pas seuls à faire le voyage. Nombreux étaient les camarades, hommes et femmes, qui, comme nous, avaient réservé leur journée de repos à cet intéressant pèlerinage. C'est donc en groupes joyeux que nous fîmes les trois kilomètres qui nous séparaient du Patis. La campagne, splendide en cet endroit, émerveillait mes yeux de citadine. Dès notre arrivée, nous fûmes accueillis avec transport par les enfants venus à notre rencontre et par tout le personnel des la Ruche. Sébastien Faure aussi était présent. Avec son habituelle et souriante affabilité, il se mit en demeure de nous faire visiter les lieux : le bâtiment d'abord, où étaient installées les classes claires, gaies et proprettes ; les dortoirs bien aérés, le réfectoire, la cuisine, les ateliers. Partout de l'ordre, de la netteté. pourtant, rien de rébarbatif ni de rigide, tristes particularités des internats, en général ne pesait ici. Au contraire, une ambiance heureuse et familiale allégeait l'atmosphère.

Conduits par les enfants qui se partageaient le soin de piloter les visiteurs, nous allâmes ensuite faire le tour du domaine, admirer les jardins, les champs bien cultivés et choisir un coin ombragé pour organiser, avec quelques amis, un pique-nique tout cordial.

Chaque train amenant un nouveau contingent de visiteurs il s'ensuivit que vers trois heures de l'après-midi un flot abondant d'hommes, de femmes et d'enfants envahissait les pelouses. D'un épais fourré, où des arbres plusieurs

fois centenaires dispensaient un peu de fraîcheur, s'échappait le miaulement d'un violon. Je m'approchai et pu voir et entendre. Le violon s'apprêtait à accompagner Charles d'Avray, le chansonnier révolutionnaire répandu à ce moment dans les milieux libertaires, qui lança de sa voix âpre et voilée de fulminantes satires aux "géants" redoutables et aux "courtisanes" célèbres. Un autre rassemblement un peu plus loin requit mon attention. Juché sur un monticule, appuyé sur sa canne, le Père Lapurge nous confiait, d'une voix bourrue et pas très musicale :

J'ai ce qu'il faut dans ma boutique,
J'ai le tonnerre et les éclairs,
Pour purger toute la clique
Des affameurs de l'Univers

Je souris en me remémorant l'étonnement amusé qu'éprouvait la toute jeune fille que j'étais alors devant le contraste offert par ces strophes incendiaires et la figure vraiment bonasse du bon grand-père qui les débitait.

Des cris, des jeux, du délassement sain et heureux m'environnaient et me grisaient.

Puis, comme par enchantement, tout se tut. Sébastien Faure parut et fut aussitôt entouré. Sa voix douce mais qui portait loin nous arriva. Il remerciait tous ceux qui étaient là d'être venus. Il nous parla avec émotion de l'oeuvre créée trois années plus tôt et qui était en plein développement. Il nous fit part de ses difficultés mais aussi de ses espoirs et de ses joies. Enfin il nous fit entrevoir ce qui pourrait être le monde si le petit essai réalisé dans ce beau coin du pays pouvait se généraliser. Autant qu'il m'en souvienne, son allocution dura une bonne demi-heure et c'est avec regret que j'en perçus la fin. Le charme de sa parole bien timbrée, la magie des images dont il ornait ses phrases me transportaient. Le soir tombait ; il fallut prendre le chemin du retour. Mêlée au cortège enthousiaste et bruyant des camarades qui regagnaient avec nous la capitale je me sentais gorgée d'air pur, saturée de soleil et enivrée de rêves immenses.

L'expérience tentée par Sébastien Faure ne fut, malheureusement, pas assez longue pour être concluante. Il m'est même revenu, non pas seulement de la bouche d'adversaires toujours prêts à la malveillante critique que plusieurs des

enfants élevés en partie à la Ruche n'avaient pas répondu à tous les espoirs, que dans sa généreuse conception, le promoteur de cette oeuvre louable avait mis en eux. Le milieu social et les terribles conditions de la lutte pour l'existence contrarient souvent les meilleures intentions des éducateurs. Il n'en reste pas moins vrai qu'une réalisation de cette nature est un exemple méritoire et des plus intéressants et un effort qui honore grandement la mémoire de celui qui en fut l'âme et la main.

C'est en février 1917, que la Ruche, victime à sa façon de la guerre de 1914-1918, sombra. Voici en quels termes Sébastien Faure - qui avait cru pouvoir tenir - annonçait la faillite de l'oeuvre à laquelle il avait, durant treize années, assuré la vie et donné le meilleur de lui-même :

« La guerre, la guerre infâme et maudite, a tué la Ruche (elle a tué tant de gens et de choses !). Seul, le produit de mes conférences la faisait vivre et, durant les hostilités, il était ordonné aux uns de tuer ou de se faire tuer et interdit aux autres de parler. Aussi longtemps que nous avons pu, nous avons, mes collaborateurs, nos enfants et moi, prolongé l'existence de la Ruche, bien que cette existence soit devenue de jour en jour plus difficile et plus précaire. Mais, dès le commencement de l'hiver 1916-1917, il parut certain que, de cette lutte obstinée, nous sortirions définitivement vaincus. Les produits de toute nature indispensables à la vie de la population se raréfiaient de mois en mois. Paris souffrait du rationnement, encore que la capitale fût suffisamment ravitaillée pour que les habitants de l'agglomération parisienne ne fussent pas poussés à l'insurrection. Il en était de même des grands centres de province, dont le gouvernement pouvait appréhender le soulèvement ; mais la population rurale, dont les pouvoirs publics estimaient n'avoir rein à redouter, était de plus en plus sacrifiée.

A la Ruche, il devenait impossible de se ravitailler suffisamment, notamment en charbon, et il nous fallait réserver aux besoins de la cuisine le peu de ce produit qu'il nous était possible de nous procurer. Notre chère et familiale demeure ne pouvait plus lutter contre la rigueur d'une température hivernale et, dès que la nuit tombait, nos enfants pour échapper au froid dont ils eussent souffert, se blottissaient sous l'épaisseur des chaudes couvertures dont, par bonheur, nous possédions un suffisant approvisionnement.

Il fallut bien se rendre à l'évidence et nous séparer d'eux. Ceux qui avaient encore une famille regagnèrent celle-ci.Je pris toute disposition nécessaire pour que les autres trouvent asile dans des milieux amis. Aucun d'eux ne resta à

l'abandon. Un à un nos collaborateurs se dispersèrent. Ce fut, pour tous, petits et grands, une douloureuse séparation. Mais il faut bien subir l'inévitable et la fin de la Ruche était devenue une fatalité, tant par la suite des difficultés du ravitaillement que par suite de l'insuffisance de nos ressources. En février 1917, la Ruche mourut, victime comme tant d'autres oeuvres amoureusement édifiées, de la guerre à jamais abhorrée.

Jeanne Humbert

LA RUCHE

Brèves indications

Cette œuvre de solidarité et d'éducation, sise à Rambouillet (Seine-et-Oise), a été fondée et est dirigée par Sébastien Faure.

Elle élève une quarantaine d'enfants des deux sexes.

Pas de classements : ni punitions, ni récompenses.

Son programme

« Par la vie au grand air, par un régime régulier, l'hygiène , la propreté, la promenade, les sports et le mouvement, nous formons des êtres sains, vigoureux et beaux.

» Par un enseignement rationnel, par l'étude attrayante, par l'observation, la discussion et l'esprit critique, nous formons des intelligences cultivées.

» Par l'exemple, par la douceur, la persuasion et la tendresse, nous formons des consciences droites, des volontés fermes et des cœurs affectueux.

» La Ruche n'est subventionnée ni par l'Etat, ni par le département, ni par la commune. C'est aux hommes de cœur et d'intelligence à nous seconder, chacun dans la mesure de ses moyens. »

Les trois écoles.

A l'heure où les deux écoles qui se disputent, en France, le cœur et l'esprit de nos enfants se livrent un combat acharné, dont le plus clair résultat, jusqu'ici, est de faire éclater aux yeux des moins prévenus les tares, les imperfections et l'insuffisance de l'une et de l'autre, il est particulièrement utile que soit fondée une troisième école.

L'école chrétienne, c'est celle d'hier ; l'école laïque, c'est celle d'aujourd'hui ; La Ruche, c'est, d'ores et déjà, l'école de demain.

L'école chrétienne, c'est l'école du passé, organisée par l'Eglise et pour elle ; l'école laïque, c'est l'école du présent, organisée par l'Etat et pour lui ; La Ruche, c'est l'école de l'avenir, l'école tout court, organisée pour l'enfant, afin que, cessant d'être le bien, la chose, la propriété de la religion ou de l'Etat, il s'appartienne à lui-même et trouve à l'école le pain, le savoir et la tendresse dont ont besoin son corps, son cerveau et son cœur.

Sébastien Faure

Le Bulletin de la Ruche

Depuis le 10 mars 1914, La Ruche publie un organe bi-mensuel : *Le Bulletin de La Ruche*.

L'abonnement est de 4 francs par an pour la France, de 5 francs pour l'Extérieur. S'adresser, pour tous renseignements, à l'imprimerie de La Ruche, Rambouillet.

La Ruche
Une œuvre de solidarité
Un essai d'éducation
Dix années d'existence

Avant-propos

Cette brochure était écrite et allait être publiée lorsque la guerre a éclaté.

Le moment est sans doute mal choisi pour la mettre en circulation.

Anxieux, les esprits sont absorbés par l'idée fixe des combats acharnés qui se livrent, de l'horrible boucherie qui va coucher sur les champs de carnage des centaines de milliers d'hommes, du formidable enjeu de cette lutte sans précédent dans l'histoire si riche pourtant en massacres et en horreurs.

Il est à craindre tout d'abord que, en raison de cette tragédie dont, à juste titre, chacun suit avec un intérêt poignant et sans relâche les dramatiques péripéties, cette brochure ne passe inaperçue.

Ce serait, après tout, peu de chose ; car, même tirée actuellement, elle pourrait n'être livrée au public que la guerre terminée (1).

---

(1) Nous attendrons, en effet, pour la faire connaître, que la vie normale ait repris et que les esprits soient revenus au calme nécessaire.

Mais, chose plus grave, il est encore à redouter que La Ruche ne puisse résister à la rude épreuve de cette épouvantable guerre, qu'elle ne succombe avant la fin de cette tourmente et qu'ainsi cet exposé de La Ruche, de ses origines, de son mécanisme intérieur, de sa situation actuelle, de sa portée sociale, de son avenir et de son but ne soit, en réalité, qu'une étude nécrologique sans grand intérêt.

En effet, par suite des circonstances, à la possibilité desquelles, la veille encore des hostilités, je ne voulais pas croire, nous sommes brusquement jetés dans une situation alarmante.

Bon nombre de mes collaborateurs ont été mobilisés ; nos ateliers sont arrêtés ; tout travail pour l'extérieur est suspendu ; je ne puis songer à faire des conférences. Nos ressources sont donc à peu près nulles.

Renvoyer nos enfants est une extrémité à laquelle je ne me résoudrai que s'il me devient impossible de m'y soustraire. Les uns sont orphelins de père et de mère ; les autres ont perdu leur mère, et leur père est sous les drapeaux ; c'est donc comme s'ils étaient orphelins aussi ; d'autres, enfin, n'ont plus leur père, il ne leur reste que la mère ; celle-ci a d'autres enfants en bas âge sur les bras et va se voir exposée à toutes les privations.

Renvoyer nos enfants, ce serait, en conséquence, les jeter à la rue, les exposer à l'abandon, les vouer aux plus pénibles privations.

J'ai donc résolu de les garder et je les garde.

Actuellement, le jardin et les champs nous fournissent en grande partie les ressources alimentaires indispensables. Au surplus, nous nous sommes déjà rationnés comme il était sage de le faire.

Mais si la guerre se prolonge - hélas ! c'est à redouter ! - que ferons-nous bientôt ?

Quand, aux approches de l'hiver, nos provisions et nos ressources seront épuisées, quand il faudra se vêtir et se chausser chaudement, quand il faudra avoir un peu partout du feu et, dès quatre ou cinq heures du soir, de la lumière, quand il faudra tout acheter et tout payer au comptant, comment vivrons-nous ?

Nos enfants, que deviendront-ils ?

Qu'adviendra-t-il de La Ruche si, pour être payés de ce qui leur est ou sera dû alors, propriétaires et fournisseurs font tout bazarder ? Que restera-t-il de cette œuvre qui, depuis près de dix ans, a englouti tant d'énergies et de ressources, a suscité tant de sympathies et d'espérances ? Que restera-t-il des efforts accomplis, des luttes soutenues, des rêves caressés, des projets nourris avec tant d'enthousiasme et de dévouement ?

Ah ! quelle tristesse pour moi, pour mes collaborateurs, pour nos enfants,

pour tous nos amis, si de cette Ruche hier encore si active, si bourdonnante, si fraternelle, si joyeuse, les chères abeilles étaient dispersées aux quatre vents ?

Si cette catastrophe arrive, aurais-je, la paix revenue, la témérité et la force de recommencer ?

N'importe !

Il faut que cette brochure paraisse, dût-il ne rester de La Ruche que cela.

Sa lecture fera connaître ce qu'un homme, secondé par quelques amis, a tenté et accompli ; elle renseignera ceux de demain sur l'œuvre de solidarité et l'essai d'éducation qu'aura été La Ruche ; elle inspirera peut-être à des esprits nobles et à des cœurs généreux la volonté d'imiter cet exemple et de reprendre ce travail au point où il aura été abandonné.

Ainsi, momentanément submergée par le torrent de larmes et de sang que déchaîne la guerre, La Ruche reparaîtra à la surface et reprendra le cours paisible et fécond de son développement.

Sébastien Faure
Rambouillet, ce 1er septembre 1914.

Dans quel but et comment j'ai fondé La Ruche

Depuis quelque vingt-cinq ans, je fais des conférences tendant à propager les convictions qui m'animent et les sentiments qui me sont chers.

Favorisé par les circonstances, j'ai eu la bonne fortune d'acquérir peu à peu une certaine notoriété. Je me suis fait pour ainsi dire une clientèle nombreuse d'auditeurs dans la pluspart des villes que je visite périodiquement, et il n'est pas rare que, si vastes soient-elles, les salles dans lesquelles je convie le public à venir m'entendre soient encore insuffisantes.

A la porte, je prélève un droit d'entrée. Mes frais (voyage, salle, publicité, etc.) payés, il me reste un bénéfice appréciable, et ces bénéfices additionnés représentent, chaque année, une somme assez ronde.

Je me suis tout naturellement demandé ce qu'il convenait de faire de cet argent que me procurait ma propagande.

J'aurais pu, le considérant comme très honorablement gagné, le garder par-devers moi. C'est une erreur grossière et une injustice que de refuser à l'orateur le droit de vivre de ses discours ; le conférencier a le droit de vivre de ses conférences, au même titre que vivent de la tâche qu'ils accomplissent tous ceux

qui travaillent : professeurs, des enseignements qu'ils donnent ; journalistes, des articles qu'ils écrivent ; médecins, des maladies qu'ils soignent ; avocats, des causes qu'ils plaident ; ouvriers, du travail qu'ils exécutent.

J'aurais donc pu, sans scrupule et en toute équité, garder pour moi les ressources que me procuraient mes conférences.

Mais, constamment préoccupé de la besogne à faire par les militants auprès de la foule ignorante de notre idéal, pouvais-je conserver tout ou partie de cet argent dont, à tout instant et en toutes circonstances, il est besoin ?

Une foule de gens - c'est de beaucoup le plus grand nombre - sans conviction, sans idéal, n'ont qu'un souci : s'enrichir, en tout cas, économiser pour leurs vieux jours.

On ne trouve pas un vrai militant qui ait cette préoccupation. Le militant marche, tout éveillé, dans son rêve. N'ayant de passion ardente que celle qui le mouvement incessamment vers le but qu'il s'est volontairement assigné, il ne tient à l'argent que dans la mesure où celui-ci lui est indispensable pour la réalisation de son rêve, pour l'obtention de son but.

Quinze années durant, j'ai fait comme tous mes amis : attribuant tout ce que je gagnais aux œuvres de propagande, aux campagnes d'agitation, à l'effort d'éducation, aux gestes de solidarité qui guettent et sollicitent à chaque pas l'éducateur des foules.

Toutefois, un jour vint où, au cours d'une de ces haltes qui apportent un peu de calme à la marche enfiévrée de l'apôtre et lui confèrent le repos momentané dont la nécessité s'impose, j'examinai, tranquille et de sang-froid, si, des ressources mises à ma disposition par mes conférences, je faisais l'usage le meilleur, c'est-à-dire le plus fécond.

De réflexion en réflexion, je fus amené à considérer qu'il serait préférable de concentrer sur une œuvre unique toutes les disponibilités que, jusqu'alors, j'avais disséminées, au hasard des circonstances, des besoins ou des sollicitations.

Ce point acquis, il ne me restait plus qu'à préciser la nature et le caractère de cette œuvre unique.

Or, au cours de ma carrière déjà longue de propagandiste, j'avais été amené à faire les deux constatations suivantes :

Première constatation : de toutes les objections qu'on oppose à l'admission d'une humanité libre et fraternelle, la plus fréquente et celle qui paraît la plus tenace, c'est que l'être humain est foncièrement et irréductiblement pervers, vicieux, méchant ; et que le développement d'un milieu libre et fraternel, impliquant la nécessité d'individus dignes, justes, actifs et solidaires, l'existence

d'un tel milieu, essentiellement contraire à la nature humaine, est et restera toujours impossible.

Seconde constatation : quand il s'agit de personnes parvenues à la vieillesse ou simplement à l'âge mûr, il est presque impossible, et quand il s'agit d'adultes ayant atteint l'âge de 25 ou 30 ans sans éprouver le besoin de se mêler aux luttes sociales de leur époque, il est fort difficile de tenter avec succès l'œuvre désirable et nécessaire d'éducation et de conversion ; par contre, rien n'est plus aisé que de l'accomplir sur des êtres jeunes encore : les petits au cœur vierge, au cerveau neuf, à la volonté souple et malléable.

Plus d'hésitation : l'œuvre à fonder était trouvée.

Il s'agissait de réunir vingt à vingt-cinq enfants en un vaste cercle familial et de créer avec eux un milieu spécial où serait vécue, dans la mesure du possible, d'ores et déjà, bien qu'enclavée dans la société actuelle, la vie libre et fraternelle : chacun apportant au dit cercle familial, selon son âge, ses forces et ses aptitudes, son contingent d'efforts, et chacun puisant dans le tout alimenté par la contribution commune sa quote-part de satisfactions.

Les grands versant dans le groupe familial ainsi constitué le produit de leur labeur, le fruit de leur expérience , l'affection de leur cœur et la noblesse de leur exemple ; les petits y versant à leur tour le faible appoint de leurs bras encore délicats, la grâce de leur sourire, la pureté de leurs yeux clairs et doux, la tendresse de leurs baisers.

Les grands redevenant jeunes au contact des enfantillages et des naïvetés des petits, et les petits se faisant peu à peu sérieux et raisonnables au contact des gravités et des gestes laborieux et sensés des grands.

Entrevue de la sorte, l'œuvre unique répondait à la double préoccupation formulée ci-dessous :

Préparer des enfants, dès leurs premiers pas dans la vie, aux pratiques de travail, d'indépendance, de dignité et de solidarité d'une société libre et fraternelle ;

Prouver, par le fait, que l'individu n'étant que le reflet, l'image et la résultante du milieu dans lequel il se développe, tant vaut le milieu, tant vaut l'individu, et que, à une éducation nouvelle, à des exemples différents, à des conditions de vie active, indépendante, digne et solidaire, correspondra un être nouveau : actif, indépendant, digne, solidaire, en un mot contraire à celui dont nous avons sous les yeux le triste spectacle.

Le sort en était jeté, ma résolution était prise, j'allais fonder La Ruche.

Je cherchais et finis par trouver un domaine à ma convenance : un bâtiment assez vaste, un grand jardin potager, des bois, des prairies, des terres arables, le tout

embrassant une superficie totale de 25 hectares et situé à trois kilomètres de Rambouillet (Seine-et-Oise), et à 48 kilomètres de Paris.

Je louai ce domaine.

Les débuts

Un mois avant l'ouverture de La Ruche, la maison : un bâtiment assez vaste, composé d'un rez-de-chaussée et d'un étage (je ne parle pas des dépendances destinées surtout aux animaux et aux récoltes), était absolument vide.

Pas un lit, pas une table, pas un placard, pas un siège, pas un drap, pas une couverture, pas même une assiette, pas un verre ; une quinzaine de pièces nues, vides.

Il fallait pourtant préparer et faire doux, chaud et mœlleux le nid qui devait abriter les oiselets attendus.

Et dans ma bourse, une somme insignifiante : à peine quelques centaines de francs.

Ce que j'allais faire, comment j'allais résoudre le problème compliqué d'introduire dans cet immeuble désert les objets strictement indispensables à l'existence d'une trentaine de personnes, je ne voulus pas envisager trop longtemps ni de trop près la question.

Ma résolution était irrévocable et j'aurais craint d'être arrêté par la difficulté et l'incertitude de l'entreprise.

Sans doute, il y avait un moyen : attendre ; épargner et accumuler, au fur et à mesure, toutes les ressources que mettraient à ma disposition mes conférences, jusqu'à réalisation complète de la somme permettant de faire face aux frais de première installation.

Excellente en principe, cette idée, mais détestable en fait.

Je me connaissais : le produit de mes conférences aurait été, comme les années précédentes, absorbé au jour le jour pour les œuvres de propagande à soutenir, les camarades à aider, les campagnes à engager et à poursuivre, etc.

Cinq ans, dix ans, se seraient écoulés ainsi, au bout desquels je n'aurait pas été plus avancé que le premier jour, et je serais arrivé à la fin de ma carrière sans avoir pu mettre mon projet à exécution.Me blâme qui voudra ; c'est comme je le dis.

Alors, que faire ?

Aller de l'avant, acheter à crédit, faire des dettes, souscrire des engagements ? Ce n'était pas très prudent ; mais il fallait bien, à défaut d'autres moyens, en passer par là et, résolument, je me lançai dans cette voie, quelque peu à l'aventure, me demandant anxieusement comment je parviendrais à amortir le passif tout en assurant les dépenses courantes, mais confiant en

l'avenir, mon impétueuse ardeur s'accommodant mal des hésitations, des lenteurs et des arrêts qu'engendre la prudence.

C'est dans ces conditions que j'ai fondé La Ruche.

Sans vouloir me décourager, mais effrayés, non sans motif, des charges écrasantes que j'allais assumer, mes meilleurs amis, tout en approuvant hautement l'idée qui m'inspirait, ne me laissaient pas ignorer qu'ils prévoyaient un échec.

J'exposerai un peu plus loin la situation actuelle de La Ruche ; on verra si j'ai eu tort ou raison d'aller de l'avant.

Ce qu'est La Ruche

La Ruche n'est pas une école. Une école est un établissement fondé en vue de l'enseignement et n'ayant, à proprement parler, pas d'autre but. Les professeurs y viennent pour faire leurs cours et les élèves pour assister à ceux-ci. Les professeurs ont pour mission d'enseigner ce qu'ils savent et les élèves ont pour devoir d'y apprendre ce qu'il leur est indispensable ou utile de ne pas ignorer. Tel est, pratiquement, le but d'une école. L'école est ouverte à tous les enfants du même quartier, de la même commune ou de la même région. Elle ne doit pas sans motif grave et précis, fermer ses portes à personne.

Les écoliers restent dans leurs familles qui ont la charge de les loger, de les vêtir, de les alimenter, de les soigner s'ils sont malades, etc.

L'école qui se charge de coucher, de nourrir, de soigner l'enfant, l'école qui, pour tout dire en un mot, se substitue dans une certaine mesure à la famille de l'enfant et lui en tient lieu est un pensionnat.

Le pensionnat reçoit de la famille de l'enfant dont il assure l'instruction, l'éducation, le logement et l'alimentation, une pension représentant ces frais et ces services.

La Ruche n'est pas un pensionnat et nul enfant n'y est admis et ne s'y trouve à titre « payant ». Quelques parents pouvant, grâce à leur travail, envoyer spontanément, d'une façon régulière ou de temps à autre, quelque argent à La Ruche, se font un cas de conscience de n'y pas manquer. Ces parents ont raison et ils accomplissent volontairement un devoir. Leurs versements rentrent dans la caisse de La Ruche ; leur enfant n'est ni mieux soigné, ni plus aimé que les autres ; mais ces petites sommes ont pour objet de ne pas laisser l'enfant entièrement à la charge de l'œuvre et pour résultat de diminuer mon effort personnel.

Enfin, La Ruche n'est pas un orphelinat. Nous n'avons que quelques orphelins et encore le sont-ils devenus depuis qu'ils sont avec nous.

Pour être un orphelinat il faudrait que La Ruche eût une situation régulière, prévue et réglementée par la loi ou par les statuts d'une société régulièrement constituée ; ou bien, il faudrait qu'elle eût des attaches avec l'Assistance publique qui, moyennant rétribution, lui confierait - comme elle le fait pour d'autres œuvres - les enfants qu'elle a recueillis et qui continuent à lui appartenir.

La Ruche n'est donc ni une école, ni un pensionnat, ni un orphelinat.

Nos discussions avec l'inspection académique

J'insiste sur le point qui précède, tant pour préciser de façon claire le caractère particulier de La Ruche, que pour faire comprendre les raisons pour lesquelles elle a toujours été et reste absolument indépendante des pouvoirs publics et, notamment, de l'administration universitaire.

Il a fallu batailler, résister, lutter ferme pour sauvegarder cette indépendance, il le faudra peut-être encore. Nous sommes prêts à résister demain , comme nous avons résisté hier et nous espérons que, demain comme hier, la victoire nous restera.

Dès la fondation de La Ruche, l'inspection académique de Versailles nous invita d'abord, nous somma ensuite d'avoir à régulariser la situation de celle-ci, en lui adressant une demande en autorisation d'ouverture.

Nous répondîmes que La Ruche n'étant ni une école, ni un pensionnat, ni un orphelinat, ne faisait partie d'aucune des unités scolaires prévues par la loi. Nous prouvâmes que La Ruche étant une vaste famille, limitant l'enseignement aux enfants de cette famille, nous n'avions nullement à nous conformer aux formalités prescrites par la loi aux établissements publics d'enseignement ; nous dîmes enfin que, le législateur nous ignorant, nous entendions l'ignorer aussi et, forts de notre droit, nous refusâmes d'obtempérer aux ordres de l'académie.

L'autorité se rendit à nos raisons et, durant huit années, nous vécûmes parfaitement tranquilles, à l'abri de toute inquiétude, de toute tracasserie.

Mais voici que, à la date du 3 octobre 1913, nous reçûmes la lettre suivante :

Monsieur le directeur de l'établissement scolaire La Ruche, à Rambouillet.

« Monsieur le Directeur,

« Mon attention a été appelée sur l'établissement scolaire annexé à La Ruche, dirigée à Rambouillet par M. Sébastien Faure.

» D'après les renseignements qui m'ont été fournis, cet établissement comporterait un internat recevant des enfants des deux sexes et ouvert sans déclaration.

» La situation de l'école, au point de vue légal, serait actuellement la suivante :

» 1° Absence de déclaration d'ouverture d'école en violation de la loi du 30 octobre 1886 (art. 37 et 38).

» 2° Absence d'autorisation donnée par le conseil départemental au directeur de diriger l'école mixte aux lieu et place d'une institutrice, et, par suite, violation de l'article 6 de la même loi (paragraphes 1 et 2).

» 3° Absence d'autorisation donnée par le conseil départemental de recevoir des élèves internes.

» 4° Violation de l'article 177 du décret du 18 janvier 1887 aux termes duquel aucun pensionnat ne peut être annexé à une école primaire privée qui reçoit des enfants des deux sexes.

» Si ces renseignements sont exacts, la situation de l'établissement que vous dirigez est illégale ; je vous invite à la régulariser au plus tôt, conformément à la loi du 30 octobre 1886.

» L'inspecteur d'académie,
» Illisible. »

Nous répondîmes ce qui suit :

« Rambouillet, le 13 octobre 1913.

« Monsieur l'Inspecteur d'académie, à Versailles.

« Les renseignements qui vous ont été donnés sont tout à fait erronés.

» Il n'existe pas d'établissement scolaire annexé à La Ruche.

» Des familles ouvrières, nombreuses ou peu fortunées, le plus souvent désorganisées par la disparition du père ou de la mère, ont été heureuses de me

confier leurs enfants et d'accepter l'offre que je leur ai faite de me charger, sans exiger d'elles aucune rétribution, du soin de loger ces enfants, de les nourrir, de les habiller, de les instruire, de les éduquer, en un mot de les élever comme s'ils étaient mes propres enfants.

» J'ai institué, ainsi, une grande famille : ma famille.

» Outre que cet état de choses résulte d'un accord volontaire entre ces familles et moi, accord conforme à leur droit et au mien, il est la preuve manifeste des sentiments de solidarité que je propage depuis trente ans, et dont vous ne pouvez qu'approuver la mise en pratique.

» La loi exige que ces enfants reçoivent - chez moi ou ailleurs - l'instruction que leur âge comporte.

» Mes ressources me le permettant, c'est chez moi, et non ailleurs qu'ils sont instruits.

» Trois personnes s'en occupent tout particulièrement.

» Peut-on exiger que j'envoie mes enfants à l'école ? - Non. Peut-on m'interdire de les instruire ou de les faire instruire chez moi par des précepteurs de mon choix ? - Pas davantage. Au surplus ce serait plus que singulier, puisque, au contraire, la loi m'oblige à ne pas les laisser dans l'ignorance.

» Alors ?...

» Votre droit, le seul que vous confère, que vous impose le législateur, c'est de vous assurer que mes enfants reçoivent l'instruction qui leur est due.

» A cet effet, nos portes restent constamment ouvertes à vos inspecteurs et je serai heureux de recevoir leur visite.

» Notre situation, vous le voyez, n'est nullement illégale et elle ne comporte aucune régularisation.

» Telles sont les explications que, il y a huit ans déjà, j'ai fournies à M. le Sous-Préfet et à M. l'Inspecteur de Rambouillet, et qu'ils ont reconnues exactes et suffisantes.

» Je ne puis que vous les renouveler, par déférence et en réponse à votre lettre du 3 octobre courant.

» Veuillez agréer, Monsieur, mes civilités.

» Sébastien Faure »

Quelques jours après, nouvelle lettre de M. l'Inspecteur d'Académie de Versailles. La voici :

Versailles, le 27 octobre 1913.

L'Inspecteur d'académie en résidence à Versailles, à Monsieur Sébastien Faure, directeur de la colonie La Ruche, Rambouillet.

« J'ai donné connaissance à M. le Ministre de l'Instruction publique de votre lettre du 14 courant. M. le Ministre répond le 25 octobre :

» *Des renseignements fournis par M. Sébastien Faure, il résulte que cet établissement La Ruche reçoit comme pensionnaires des enfants, garçons et filles, appartenant à diverses familles.*

» *M. Sébastien Faure se refuse à déclarer son établissement sous prétexte qu'il se borne à donner un enseignement familial, mais en même temps il accepte et même sollicite l'inspection des autorités scolaires.*

» *M. Sébastien Faure paraît ignorer que l'enseignement donné dans la famille échappe à toute inspection et que seules les écoles déclarées comme telles y sont soumises.*

» *Dès l'instant que M. Sébastien Faure reconnaît donner l'instruction à quarante enfants environ et les recevoir comme pensionnaires, il est astreint à faire les déclarations exigées par la loi.*

» Je ne puis, dans ces conditions, que vous renouveler mon invitation du 3 octobre courant tendant à la régularisation de votre établissement par l'accomplissement des formalités légales.

» Veuillez agréer, Monsieur le Directeur, l'assurance de mes sentiments distingués.

» L'Inspecteur d'Académie,
» *Illisible.* »

Je répondis :

Rambouillet, le 29 octobre 1913.

» Monsieur l'Inspecteur d'académie, à Versailles.

» J'ai dû mal m'expliquer, car je me suis mal fait comprendre.

» Je ne reçois pas de pensionnaires à La Ruche. Les parents avec lesquels je m'entends pour donner à leurs enfants l'éducation qu'ils sont eux-mêmes incapables de leur assurer ne paient aucune pension. Je ne leur demande aucune

rétribution. Ces enfants sont à ma charge et je les loge, nourris, habille, entretiens, éduque, instruis comme s'ils étaient mes propres enfants.

» Je ne sollicite en aucune façon l'inspection des autorités scolaires. Je me suis borné à vous dire et je me contente de vous déclarer à nouveau que les autorités scolaires ont le droit, et même le devoir, de s'assurer que ces enfants reçoivent l'instruction que leur âge comporte et que la loi prescrit.

» Il va de soi que ces autorités peuvent, pour l'exercice de ce droit, venir à La Ruche, et que mes portes leur sont ouvertes dans ce but.

» Ma situation est donc bien simple et des plus précises :

» La Ruche n'est ni une école, ni un pensionnat, ni un orphelinat ; elle n'est pas au nombre des unités scolaires que vise la loi. Le législateur l'ignore.

» Elle constitue une famille et j'ai, chez moi, des professeurs - non payés - qui, par pur dévouement, instruisent mes enfants.

» Dans ces conditions, je n'ai aucune autorisation à solliciter et je n'en demande aucune.

» Veuillez agréer, Monsieur, l'expression de mes sentiments distingués.

» S. Faure »

Cette lettre mit fin à la correspondance engagée. Depuis fin octobre 1913, nous n'avons reçu aucune nouvelle mise en demeure.

Il y a donc lieu de penser que, cette fois-ci comme huit ans auparavant, l'autorité a compris que La Ruche, n'étant ni une école, ni un pensionnat, ni un orphelinat, n'a aucune autorisation à solliciter.

La situation reste la même : le législateur ignore La Ruche et La Ruche ignore le législateur.

C'est simple, net, clair et précis.

Direction

Il y a un directeur à La Ruche ; mais il l'est si peu, que, si on donne à cette expression le sens qui lui est d'ordinaire attribué, on peut dire qu'il n'y en a pas du tout.

Ailleurs et, peut-être, peut-on dire partout, le directeur est un maître, qui donne ses ordres, à qui on est tenu d'obéir, qu'on redoute, dont la volonté est souveraine, qui applique avec inflexibilité un règlement déjà redoutable et au

besoin substitue son vouloir à la règle ; les uns le flattent dans l'espoir d'en obtenir des faveurs ; les autres le craignent et se cachent de lui ; les uns et les autres se mouchardent par ambition ou par cupidité, pour servir leurs intérêts ou leurs rivalités.

Rien de ces abominations n'existe à La Ruche. Si le directeur était ce despote, il serait nécessairement le point culminant d'une hiérarchie compliquée, où s'étagerait toute une série de despotismes subalternes, sous le poids desquels, tout à fait en bas, seraient écrasés les plus faibles et les plus soumis.

Alors, plus de famille ; plus de milieu communiste !

L'un de nous - c'est moi, pour le moment - a le titre de directeur.

Pour les propriétaires, dont nous ne sommes que les locataires, pour les fournisseurs, pour les familles qui nous confient leurs enfants, pour les groupes qui par centaines et pour les camarades qui par milliers suivent avec intérêt la marche de La Ruche, pour les autorités et l'administration, il faut un directeur, parce qu'il faut un responsable.

S'engager, répondre, signer, se porter garant, tel est le rôle du directeur.

S'entremettre dans toutes les négociations avec l'extérieur ; écrire, parler au nom de La Ruche, telle est sa fonction.

Pauvre directeur !

Mais aussitôt que ce directeur cesse d'être tourné vers le public et de faire face aux fournisseurs, aux propriétaires, aux banquiers, au percepteur, aux autorités constituées, aux groupes et aux camarades, il se retourne du côté de ses collaborateurs et il rentre dans le rang ; il redevient un des leurs, une unité comme chacun d'eux, pas plus, pas moins.

S'il y a une décision à prendre, il a voix au chapitre au même titre que les autres ; il exprime son avis et émet son opinion comme les autres, et son avis n'emprunte au titre qu'il porte aucune valeur particulière. On lui donne raison, si on estime qu'il a raison ; on lui donne tort, si on juge qu'il a tort ; il n'est le supérieur de personne ; il n'est l'inférieur d'aucun ; il est l'égal de tous.

Nous vivons dans une société tellement pourrie d'autorité, de discipline, de hiérarchie, que ce qui précède paraîtra à la plupart invraisemblable ou fortement exagéré. A mes collaborateurs et à moi, cela semble tout naturel et fort équitable.

Dans un milieu communiste, les choses ne sauraient se passer différemment.

A l'intérieur de La Ruche, le directeur a pour fonction de centraliser tous les services et de coordonner tous les efforts, afin que chaque service, tout en

restant autonome, garde avec les services voisins la cohésion nécessaire à un bon fonctionnement d'ensemble régulier, et aussi pour que les efforts ne se neutralisent pas les uns les autres, mais, au contraire, s'appuyant les uns sur les autres, s'entraidant, on obtienne, avec un minimum d'efforts, le maximum d'effet utile.

De ce point de vue, on peut dire qu'il y a, à La Ruche, une direction ; mais elle est toute objective ; elle n'est qu'une fonction comme les autres ; elle n'est qu'un service ; elle n'est que l'enregistrement d'ensemble et comme le contrôle général des attributions divisées, des responsabilités éparses.

Les collaborateurs

Nos collaborateurs ne sont ni appointés ni salariés. Toutes les fonctions, à La Ruche, sont absolument gratuites.

Salaire, traitement, avenir, avancement y sont choses totalement inconnues.

Les camarades qui, à des titres divers, travaillent à La Ruche, le font de la façon la plus désintéressée.

Chacun d'eux doit pourtant réunir des conditions de capacité, d'assiduité au travail, de sobriété et de moralité qui lui permettraient, à l'extérieur, de se hausser au niveau des plus favorisés de sa partie.

Nos collaborateurs renoncent volontiers à ces avantages matériels pour vivre à La Ruche.

Ce n'est pas qu'ils y travaillent moins et y mènent une existence plus confortable : ils travaillent, au contraire, beaucoup plus qu'ils ne travailleraient : instituteurs dans une école, travailleurs manuels dans une usine, dans un atelier ou aux champs.

Il leur est loisible, aussi, d'avoir quelque argent de poche ; ils puisent, à cet effet, dans la caisse commune, et y prennent ce dont ils ont besoin, sans avoir à en justifier : ils sont et restent seuls juges des besoins qu'ils ressentent, et je suis heureux de dire, à la louange de tous, que, depuis près de dix ans que La Ruche existe, tous nos collaborateurs y ont apporté la plus grande discrétion et la plus méritoire réserve, de façon à peser le moins lourdement possible sur notre budget.

On le voit : les avantages matériels attachés au titre de collaborateur de La Ruche sont plutôt minces.

Et pourtant, nul ne songe à se plaindre ; tous travaillent avec ardeur et contentement, en se consacrant à cette œuvre, parce qu'ils goûtent des

satisfactions morales et des joies du cœur qui compensent largement les avantages auxquels, de propos délibéré, ils renoncent.

Plus d'une fois, il m'a été dit : « Mais alors, c'est comme dans une communauté religieuse ? » Pas du tout ; la comparaison ne saurait se soutenir. D'abord, les collaborateurs de La Ruche ne sont liés par aucun vœu, ne sont tenus par aucun engagement ; libres ils sont, et à tout instant, de partir s'ils s'y déplaisent, ou s'ils espèrent être plus heureux ailleurs ; ensuite, ils ne subissent aucune autorité et n'ont à obéir à aucun supérieur ; de plus, ils choisissent eux-mêmes, en toute indépendance, leur travail et l'exécutent comme ils l'entendent ; enfin, ils sont véritablement désintéressés, car ils ne croient pas au Ciel, tandis que les membres des communautés religieuses, s'ils renoncent à toute rétribution ici-bas, ont la conviction qu'ils recevront, plus tard, après leur mort, le salaire incomparable de leur travaux, de leurs mortifications et de leur obéissance.

Les religieux ne sont, au fond, que des usuriers : ils avancent un pour recevoir mille. Ils ne sont que d'habiles spéculateurs qui placent l'argent de leur austérité dans l'entreprise la plus avantageuse ; ils abandonnent l'intérêt de cet argent durant dix, vingt ou cinquante ans ; mais ils espèrent bien que, durant l'éternité, ils rentreront des milliers et des milliers de fois dans leur capital.

Le nombre de collaborateurs de La Ruche est déterminé par le travail à exécuter.

Ils sont actuellement vingt répartis comme suit :

2 à la cuisine ;
1 à la couture ;
1 à la lingerie ;
3 à l'enseignement ;
2 à l'agriculture et aux animaux ;
1 au jardinage ;
2 à la menuiserie ;
1 à la forge ;
1 à la bricole ;
4 à l'imprimerie ;
1 à la reliure ;
1 à la direction ;

total : 20 (1).

(1) La caisse, la pharmacie, la bibliothèque et autres services du même genre sont, tour à tour, tenus par les uns ou les autres

Il arrive que, à certaine époques, nous avons besoin de nous adjoindre quelques collaborateurs temporaires ; par exemple, quand il y a un grand nombre de chaussures à réparer, des travaux de maçonnerie à exécuter sans retard, ou encore, au printemps, dans les jardins ou, à l'époque des moissons et des foins, dans les champs, quand il y a un coup de collier à donner.

Nous faisons appel, dans ces cas, soit à des amis particuliers de La Ruche, soit à nos camarades des syndicats parisiens, qui ne nous refusent jamais le coup de main nécessaire, et ces collaborateurs temporaires viennent, eux aussi, sans rétribution d'aucune sorte.

Tous les services sont autonomes ; chaque collaborateur connaît les attributions et les responsabilités qui s'attachent à la fonction qu'il exerce. Tous s'en remettent à la capacité et à la conscience de chaque responsable.

Une fois par semaine, plus fréquemment si le besoin s'en fait sentir, tous les collaborateurs se réunissent, le soir venu, la journée terminée, quand les enfants sont au lit.

Ceux de nos grands enfants qui, âgés de 15, 16 et 17 ans, sont en apprentissage, assistent à ces réunions et y prennent part au même titre que les collaborateurs eux-mêmes.

Ces réunions ont pour objet de resserrer les liens qui nous unissent et de nous entretenir de tout ce qui intéresse La Ruche.

Chacun dit ce qui le préoccupe, fait part du projet qu'il a formé, de l'idée qu'il a eue et soumet cette idée, ce projet, cette préoccupation aux autres. On en parle ; on en discute ; on laisse l'idée ou le projet à l'étude si on ne possède pas encore les éléments suffisants à une détermination.

Chacun a le droit de se renseigner sur le fonctionnement de tel service : enseignement, caisse, comptabilité, cuisine, etc., de formuler des observations, d'émettre des conseils, de proposer des améliorations.

Grâce à ces réunions fréquentes, tous nos collaborateurs et nos grands enfants (garçons et filles) sont mis et tenus au courant de tout ce qui se passe, connaissent constamment la situation de La Ruche, participent aux décisions prises et concourent à leur application.

C'est la vie au grand jour ; c'est la pleine confiance ; c'est l'échange de vues, simplement, franchement, à cœur ouvert. C'est le moyen le plus sûr et le meilleur d'empêcher les intrigues et la formation des coteries que favorise le silence.

L'éducation est plus particulièrement confiée à ceux de nos camarades qui, chargés de l'enseignement, sont en rapports constants avec les enfants. Ceux-

là passent leur vie avec ces enfants, et il est certain que, constamment mêlés à ceux-ci, ils exercent sur eux une grosse influence. Il n'en est pas moins nécessaire que tous les collaborateurs de La Ruche soient des éducateurs.

D'une part, tous sont plus ou moins appelés à initier nos enfants, au fur et à mesure qu'ils grandissent, à la technique de leur métier : cuisine, couture, lessive, lingerie, forge, menuiserie, culture, jardinage, etc. ; d'autre part, ils sont souvent mêlés aux jeux, aux distractions de nos enfants.

Il faut donc qu'ils soient un exemple vivant et un guide pratique, patient, doux et affectueux pour ces petits, comme, dans la famille, tous les aînés doivent être pour les plus jeunes des guides et des modèles.

Nos enfants

La Ruche élève une quarantaine d'enfants des deux sexes (1).

Comment ils nous viennent ? Oh ! de la façon la plus naturelle et sans qu'il soit utile que nous les recherchions. Ce sont des situations intéressantes qui se signalent elles-mêmes ou que des organisations et des amis nous font connaître et nous recommandent.

Hélas ! ce ne sont pas les enfants qui manquent !

Le sort des travailleurs est souvent si lamentable, la famille ouvrière est si déplorablement détraquée par la maladie, le chômage, l'accident ou la mort ; les querelles intestines ravagent si fréquemment le milieu familial, querelles dont l'enfant devient l'innocente victime, que cent Ruches, mille Ruches, pourraient être rapidement peuplées de petits à abriter et à éduquer.

Nous en avons déjà refusé plusieurs milliers ; nous sommes dans la nécessité d'en refuser tous les jours et, La Ruche étant de plus en plus connue, nous sommes appelés à en refuser chaque jour davantage.

Que de lettres éplorées nous parviennent : c'est la femme d'un ouvrier qui, ayant été emporté, en pleine force, par la maladie, laisse à sa veuve la charge de trois, quatre, cinq enfants en bas âge et la mère tend vers nous des bras désespérés ; c'est un travailleur qui vient de perdre la mère de ses enfants et qui nous dit : « Que voulez-vous que je fasse de ceux-ci ? Comment voulez-vous que, travaillant du matin au soir pour les nourrir, j'aie encore le temps et la force de m'occuper d'eux? »

---

(1) Une quarantaine d'enfants et une vingtaine de collaborateurs, c'est une population globale d'une soixantaine de personnes (au moins) que comporte La Ruche. Cette population, au début, n'était qu'une vingtaine ; elle a triplé rapidement : résultat fatal de l'extension que l'œuvre a prise.

C'est un voisin qui nous signale un de ces cas intéressants qui, à force de se répéter, sont devenus presque la règle !

C'est un camarade qui nous recommande un enfant vigoureux, intelligent, qui pourrait devenir un sujet d'élite et qui grandit, misérable et battu, entre un père qui s'enivre et une mère qui se prostitue !

C'est un ami qui nous conjure d'ouvrir la porte de La Ruche à un enfant que guette la pieuvre religieuse : sauvetage à opérer !

C'est le défilé tragique et angoissant de tous les drames silencieux ou bruyants, ignorés ou connus, dont est tissée l'existence des déshérités !

Et chaque fois que nous sommes dans la cruelle obligation de repousser les mains qui se tendent vers nous, de mentir aux espérances qu'on a fondées sur La Ruche en refusant d'y admettre un enfant qu'on se réjouissait, par avance, d'y voir accueilli, notre cœur se serre doublement : d'abord, parce que nous pensons avec tristesse aux infortunes qui nous implorent et que nous ne pouvons soulager ; ensuite, parce que nous pressentons que bon nombre de ces enfants qu'il nous est impossible de prendre sous notre protection, sont guettés par l'adversaire, que, vaincus par la misère, les parents céderont, que ces petits seront remis, abandonnés à l'œuvre de philanthropie ou de charité qui les convoite et que, plus tard, ils seront, presque immanquablement, les adversaires de leurs propres intérêts et de leurs frères de souffrance.

Non ! les enfants ne manquent pas ; La Ruche pourrait se vider du jeune essaim qu'elle contient ; elle pourrait se vider dix fois, cent fois ; elle ne tarderait pas à s'emplir de nouveau et quantité d'abeilles resteraient quand même à la porte.

Conditions d'admission

Nous n'admettons un enfant que sous les trois conditions suivantes. Nous exigeons :

1) *Que l'enfant soit bien portant*

Nous n'exigeons pas que l'enfant soit particulièrement sain et robuste, mais nous exigeons que rien ne s'oppose à ce qu'il le devienne, et c'est une besogne dont nous nous chargeons.

On nous propose un enfant amaigri, anémié, débilité, momentanément affaibli parce qu'il a, comme la plupart des enfants d'ouvriers de la ville, manqué d'air pur, d'un régime régulier, d'une alimentation saine et abondante,

d'hygiène, de soins ; mais il n'est atteint d'aucune affection constitutionnelle, d'aucune tare originelle, d'aucune maladie contagieuse ; il n'est, en somme, ni un dégénéré ni un anormal ; son état maladif est subordonné à des conditions d'existence défavorables, et quand ces conditions auront fait place à des conditions favorables, l'enfant, soustrait à ces causes de maladie ou d'affaiblissement, reviendra à la santé, se fortifiera, se développera ; nous ne considérons pas que l'état de santé de cet enfant puisse être un motif suffisant de refus.

Mais nous refusons formellement un enfant dont le rachitisme, la scrofule, le syphilitisme, l'alcoolisme, la tuberculose ou toute autre affection originelle ou acquise fait un dégénéré ou un anormal.

Et nos raisons sont faciles à saisir :

a) Nous ne pouvons pas introduire dans un groupement d'enfants sains un foyer de contamination. Qu'aurions-nous à répondre aux familles qui nous auraient confié des enfants indemnes et nous reprocheraient de les avoir imprudemment exposés à une telle contagion ?

b) Outre que la présence d'un anormal ou d'un dégénéré serait un péril constant pour ses camarades, il serait un poids mort que le groupe tout entier serait condamné à porter et qui paralyserait la marche de tous les autres.

c) Enfin, le séjour à La Ruche de cet anormal ou dégénéré serait sans profit appréciable pour le dégénéré ou l'anormal lui-même, car celui-ci a besoin d'un traitement spécial, de soins particuliers et d'une culture à part.

Donc, nous exigeons d'abord que l'enfant soit sain et bien portant, et c'est pour cela que nous le soumettons, avant de l'admettre, à une visite sérieuse, à un examen médical méticuleux.

2) *Que l'enfant ait au moins six ans et qu'il n'en ait pas plus de dix*

Incontestablement, il est utile que l'éducateur s'occupe de l'enfant dès son âge le plus tendre ; et je suis bien loin de penser que le labeur éducatif ne présente un intérêt véritable que lorsque l'enfant a atteint l'âge de six ans.

Mais on voudra bien reconnaître que, tout petit, l'enfant a besoin de soins constants, d'attentions incessantes ; il faut que, à tout instant, la mère soit auprès de lui, qu'elle l'ait sous les yeux, que sa surveillance et sa sollicitude éclairées ne le perdent pas de vue ; sans compter que, à l'âge de deux, trois et quatre ans, l'enfant a besoin d'une alimentation très contrôlée, qu'il est exposé à une foule de petites maladies et indispositions nécessitant fréquemment un traitement attentif.

Pour tout cela, il faudrait, à La Ruche, un personnel spécial que nous n'avons pas, une installation particulière qui nous fait défaut.

Et puis, quand l'enfant est si jeune, quand il n'est pas encore parvenu à l'âge de raison, quand filtrent à peine dans son cervelet quelques lueurs de discernement, quand la volonté est encore à peu près nulle, il est presque impossible de faire avec ce bébé de l'éducation proprement dite. Comment s'adresser à sa compréhension, à sa volonté, à sa conscience ?

Tout ce que peut faire l'éducateur, c'est de veiller et d'aider à l'heureux développement de ce petit être ; c'est de le doter de pratiques utiles et de saines habitudes.

La Ruche n'est pas - pas pour le moment, du moins - une pouponnière. Il se peut que, plus tard, nous lui adjoignions cette branche préparatoire à une bonne éducation. Mais, pour le moment, il n'y faut pas songer.

On comprend, par contre, pourquoi nous limitons à dix ans environ l'âge d'admission à La Ruche.

Au-dessus de cet âge, l'enfant a passé par l'école et y est resté plus ou moins longtemps ; il a fréquenté la rue ; il a polissonné avec les gamins et les gamines de son âge ; il a déjà contracté des habitudes ; dans son cerveau et dans son cœur, la famille, l'école, le voisinage, la rue ont déjà déposé une somme plus ou moins considérable d'idées et de sentiments ; il a pratiqué certaines méthodes ; il a déjà une certaine tournure d'esprit.

Bref, presque toujours, l'éducateur devra commencer par un travail fort pénible et ingrat et parfois extrêmement long de démolition ; travail négatif, de nature, souvent, à déconcerter l'enfant et même à le décourager, travail durant lequel, en apparence du moins, il perd son temps.

Ce n'est plus le tableau noir, net et propre, sur lequel on peut immédiatement écrire ou dessiner ; c'est le tableau noir couvert de signes, de lettres, de dessins, de chiffres, de barbouillages, le tout pêle-mêle, qu'il faut tout d'abord perdre son temps à effacer, avant de songer à aborder le travail positif et attrayant.

Et, de même que, un peu plus haut, sans dire de l'enfant qui a moins de six ans : « Il n'y arien à faire », je dirai : « Pour le véritable éducateur, il est trop tard ! ».

3) *Que la famille qui nous confie l'enfant prenne l'engagement d'honneur - engagement purement moral - de nous le laisser jusqu'à l'âge de seize ans révolus*

L'éducation est une œuvre de longue haleine ; elle n'est pas de celles qu'on

peut prendre, laisser, reprendre et laisser encore. Elle est, durant de longues années, l'œuvre sans solution de continuité, que celui qui l'entreprend ne doit pas, ne peut négliger un seul jour.

Elle ne porte ses fruits que lentement ; ce n'est pas la fleur qui, en quelques jours, s'épanouit, puis, hélas ! en quelques heures se fane ; c'est l'arbre vigoureux qui jette dans la profondeur du sol ses robustes racines, qui se développe avec lenteur, mais qui, lorsqu'il a atteint toute sa force, défie bravement l'aquilon.

Eh bien ! voici un enfant de six ans : il entre à La Ruche ; il y reste trois ans ; puis à l'âge de neuf ans, il la quitte.

Il est probable que, quel que soit le milieu dans lequel son éducation se poursuivra, cet enfant gardera toujours quelque chose de ce qu'il aura recueilli à La Ruche : sensations, impressions, souvenirs, bruits, images, émotions. Mais comme tout cela sera confus ! Et comme il est à craindre que, par des émotions, des images, des bruits, des souvenirs, des impressions et des sensations opposées, tout cela soit quelque jour effacé !

Voici un enfant de dix ans ; il entre à La Ruche ; puis à l'âge de douze, treize ans, il la quitte.

Il y a contracté des pratiques judicieuses, il s'est entraîné à de saines façons de penser, de sentir et d'agir ; il commence à savoir jouer avec profit des méthodes pédagogiques en honneur et en usage à La Ruche ; son cœur s'ouvre aux émotions élevées ; sa conscience se plaît à la franchise et à la loyauté ; sa volonté s'accoutume à résister aux entraînements pernicieux ; il est à l'âge où l'insecte, insensiblement, cesse d'être chrysalide pour devenir papillon. Mais, que fragile encore est l'insecte ! et qu'il faut peu de chose pour le tuer !

Eh quoi ! Nous aurions prodigué nos soins à un enfant, deux, trois, quatre années durant ; pour le préserver de tout danger physique et de tout mal moral, nous n'aurions épargné ni nos fatigues ni nos veilles ; nous aurions étudié et enfin découvert le chemin qui conduit à son cœur ; nous aurions habitué nos voix à parler le langage que son intelligence comprend ; cet être qui nous a été amené, débile, ignorant, sans volonté, sorte de petit animal qui ne demandait qu'à se développer, mais qui ne se développera qu'autant qu'il sera l'objet de toutes nos sollicitudes, nous l'aurions protégé de toutes nos vigilances, nous l'aurions réchauffé de toutes nos tendresses, nous l'aurions éclairé de toutes nos lumières et, à l'heure où le résultat de tous ces trésors dépensés commence à se produire, un père, une mère viendrait, sans un événement imprévu et de force majeure, compromettre ce résultat, nous déposséder et dépouiller l'enfant des heureuses

conséquences de tous ces efforts combinés dus à l'enfant et à nous-même ?

Et parfois, sous le prétexte le plus futile : telle mère nous aurait supplié de prendre son enfant et de l'élever, parce que, alors, elle était veuve et seule ; mais, aujourd'hui qu'elle a repris un homme et qu'elle n'a plus besoin de La Ruche, elle viendrait, purement et simplement, reprendre son enfant ?

Tel père nous aurait adjuré de nous charger de l'éducation de son enfant parce que, du foyer rendu vide par la mort ou l'abandon de la mère, il ne peut s'occuper, et il viendrait, purement et simplement reprendre son enfant, maintenant qu'en son logis il a introduit une autre femme ?

Ou encore, tel autre, père ou mère, nous aurait confié son enfant alors que, tout petit, il était et ne pouvait être qu'une charge, mais viendrait réclamer son retour dans la famille, maintenant qu'il a douze ou treize ans, qu'il est fort, débrouillard et capable de rapporter, chaque jour, quelques sous ?

Je passe sous silence des raisons moins sérieuses encore, pour ne pas parler de ces familles qui, sans tenir aucun compte de l'intérêt de l'enfant lui-même, réclameraient leur enfant brutalement, sans explication, comme un bien qui est à elles, et nous raviraient celui-ci, sans plus de scrupule que s'il s'agissait de rentrer en possession d'un objet qu'elles auraient provisoirement entreposé à La Ruche, en attendant qu'elles soient en état de le reprendre.

Nous ne brisons pas les liens qui rattachent l'enfant à sa famille. Nous n'avons pas le sentiment que l'enfant dont l'éducation nous est confiée cesse d'appartenir à sa famille pour être tout à nous ; nous n'avons pas cette cruauté. Mais nous considérons que nos enfants, plus heureux et plus choyés que les autres, ont deux familles : la leur et La Ruche ; et il nous paraît juste que, si nous respectons les tendres liens qui unissent nos enfants à leurs familles naturelles, celles-ci respectent, à leur tour, les liens non moins tendres et non moins solides qui unissent leurs enfants à La Ruche.

En nous remettant leurs enfants, et en nous chargeant de leur éducation, ces familles ne nous ont-elles pas remis ce qu'elles ont de plus précieux ? Ne nous ont-elles pas marqué leur entière confiance ? Ne nous ont-elles pas proposé un véritable contrat, par lequel elles s'engageaient à s'en remettre entièrement à nous du soin d'éduquer leurs enfants, en échange de l'engagement que nous contractions d'aimer ces enfants comme s'ils étaient les nôtres et de les rendre beaux, robustes, intelligents, actifs, affectueux et dignes comme nous voudrions que nos propres enfants le fussent ?

Eh bien ! c'est le contrat que, de notre côté, nous avons conscience de respecter, que nous demandons aux familles de respecter également, en nous

laissant leurs enfants jusqu'à l'âge de seize ans, âge auquel, sans être achevée - l'éducation ne l'est jamais ; on s'instruit, on s'amende, on se perfectionne jusqu'au dernier jour, jusqu'à l'âge le plus avancé - l'éducation est cependant assez avancée, pour que l'enfant, devenu adulte, s'en inspire toujours et n'en perde jamais complètement le profit.

La vie est un océan aux flots plus souvent tourmentés par la tempête que berceurs et paisibles. On nous a confié l'enfant en nous disant : « Faites qu'en quittant ce port : La Ruche, il soit capable d'affronter la vague furieuse ! ». Nous avons accepté. Eh bien ! nous exigeons qu'on nous laisse l'enfant jusqu'à ce qu'il soit en état de braver l'ouragan. N'est-ce pas raisonnable ?...

Les petits ; les moyens ; les grands

Nos enfants forment trois groupes : les petits, les moyens, les grands. Les petits, ce sont ceux qui, trop jeunes encore pour se livrer à un travail d'apprentissage quelconque, ne fréquentent aucun atelier et partagent leur temps entre la classe, le jeu et les menus services ménagers qu'ils peuvent rendre : propreté, balayage, épluchage de légumes, etc. Les moyens, ce sont ceux qui sont en préapprentissage. Leur journée est consacrée moitié à l'étude, moitié au travail manuel. Les grands, ce sont ceux qui, leurs études proprement dites étant achevées et leur temps de préapprentissage terminé, entrent en apprentissage.

On pense bien qu'il n'y a pas un âge fixe, invariable, séparant, de façon mathématique, les éléments qui composent ces trois groupes.

Ceux-ci sont plus précoces ; ceux-là sont moins robustes ; et c'est le développement physique et cérébral de chaque enfant qui, plus que son âge, détermine le moment où il passe des petits aux moyens et des moyens aux grands.

En fait, nos enfants restent au nombre des petits jusqu'à l'âge de douze ou treize ans ; de douze, treize à quinze ans environ, ils font partie des moyens ; et, au-dessus de quinze ans, ils sont rangés parmi les grands.

Jusqu'à l'âge de douze ou treize ans, ils ne font qu'aller en classe ; de douze, treize ans jusqu'à quinze ans, ils vont une partie de la journée en classe, l'autre partie à l'atelier ou aux champs ; et, à partir de quinze ans, ils cessent d'aller en classe et ne vont qu'à l'atelier ou aux champs (1).

(1) Néanmoins, le soir venu, comme les grands ne vont se coucher que vers 10 heures, ils lisent, suivent les cours que nos collaborateurs leur font, travaillent avec ceux-ci, causent, interrogent, échangent des idées et complètent ainsi leur petit bagage de connaissances.

Un mot sur ce que nous appelons le « préapprentissage »

Dès l'âge de douze ou treize ans, presque tous les enfants qui appartiennent à la classe ouvrière quittent l'école. L'enfant a son certificat d'études primaires ; sa famille estime qu'il en sait assez. En tout cas, elle pense qu'il est temps qu'il se mette au travail qui rapporte. Pour beaucoup, l'essentiel et le plus pressé, c'est que l'enfant cesse d'être une charge, qu'il se débrouille et que même il augmente de quelques sous par jour le salaire familial.

Les privilégiés entrent en apprentissage.

Ils y entrent tout de go et au petit bonheur.

Il s'agit bien des goûts de l'enfant, de ses aptitudes, de ses forces ! Ses goûts ? Sait-il ce qui lui plaît ! Ses aptitudes ? Les connaît-il lui même ? A-t-il eu l'occasion de les discerner ? Il fera comme les autres ; c'est en apprenant un métier qu'il acquerra et développera les aptitudes nécessaires. Ses forces ? Il a treize ans ; il doit être assez fort pour travailler, sinon, c'est la paresse.

Et l'enfant devient apprenti. On sait comment il l'est, neuf fois sur dix ; c'est lui qui nettoie, balaie, fait les commissions et les courses ; il est chargé de toutes les corvées ; il est plutôt domestique qu'apprenti, et ça dure jusqu'à quatorze ou quinze ans ; en réalité, ce n'est qu'à cet âge-là qu'il commence à apprendre sérieusement le métier qu'il se propose de faire.

Quel métier ? Celui que le père a choisi pour lui ; celui qu'un voisin a conseillé ; celui que les circonstances - souvent les plus fortuites - ont indiqué.

Le résultat est que souvent, très souvent, parvenu à l'âge de seize ou dix-sept ans, ce jeune ouvrier constate que la profession qu'il exerce ne convient ni à ses goûts, ni à ses aptitudes, ni à son tempérament.

Que faire ? Quitter ce métier que, il le pressent, il ne fera jamais avec plaisir et dans lequel il sera toujours inférieur ? Il n'y faut pas songer. Il faudrait faire un nouvel apprentissage et il est trop tard.

L'adolescent se résigne ; il continue, tristement, sans ardeur, sans enthousiasme ; il devient et reste toute sa vie un ouvrier médiocre ; sorte de bagnard condamné au travail forcé à perpétuité.

Triste existence.

Nous avons pensé qu'il fallait éviter à l'enfant le désagrément et le désavantage d'être voué, dès l'âge de douze ou treize ans, à un métier qui peut lui déplaire.

J'ai entendu professer couramment l'opinion que, pour un ouvrier, tous les travaux sont les mêmes, ou à peu près. Ceux qui émettent cet avis prétendent

que la condition et le salaire de l'ouvrier étant, à peu de chose près, les mêmes dans toutes les industries, il importe fort peu que celui-ci travaille dans le bois, dans le cuir, dans les tissus ou dans les métaux ; que le choix d'un métier ne doit pas, en conséquence, être déterminé par les goûts, les aptitudes ou les forces de l'individu, mais par le salaire et, d'une façon plus générale, les conditions de travail ; qu'au surplus l'outillage mécanique se multipliant et se perfectionnant sans cesse, il est indifférent qu'on manipule du bois, des métaux, du tissu ou du cuir.

Cette opinion est fausse, et je n'en connais pas qui aurait pour le travailleur manuel de plus regrettables conséquences.

D'abord, il est évident que si le machinisme envahit tout et que si l'ouvrier est condamné à être de plus en plus un conducteur, un surveillant ou un auxiliaire de la machine, il n'est pas du tout indifférent que, sans faire état de ses goûts, de ses aptitudes et de ses forces, il fasse tel métier ou tel autre : tel métier est plus sale ; tel autre plus dangereux ; l'un peut, à la longue, se faire machinalement et quasi sans qu'on y pense ; l'autre exige une attention sans relâche ; le premier comporte de la minutie, de la délicatesse ; le second de la vigueur, de l'endurance ; celui-ci entraîne telle perturbation de l'organisme musculaire ; celui-là tels troubles nerveux ; dans tel métier, pas besoin d'imagination, d'initiative, d'ingéniosité ; dans tel autre, il en faut beaucoup ; on peut faire l'un sans rien connaître du dessin ni des mathématiques ; impossible de faire l'autre sans posséder des connaissances assez étendues en mathématiques et en dessin, etc. Je n'en finirais pas, si je voulais énumérer ici, sans du reste m'arrêter à aucune, toutes les distinctions, toutes les différences, toutes les oppositions.

Et je ne parle pas des parties du corps qui sont actionnées plus spécialement par le métier exercé ; du bruit qui se fait, des odeurs qui s'exhalent, des poussières qui sont soulevées, de l'air qui circule, etc.

Est-il permis de dire, maintenant, qu'il n'y a pas lieu de tenir compte des goûts, des aptitudes, des forces de l'enfant, et que le travailleur manuel peut exercer, indistinctement et indifféremment, n'importe quel métier ?

Sans doute, l'ouvrier qui va à son travail comme l'esclave à sa chaîne n'a de goût ni d'aptitude pour aucune besogne, et il lui est indifférent de travailler à ceci ou à cela ; c'est le sort qui attend le triste apprenti dont j'ai parlé plus haut.

Mais il y a des travailleurs qui font leur métier avec joie, à qui l'outil manquerait autant que le pinceau manque à l'artiste peintre, qui ont l'amour de la besogne bien exécuté, du travail fini, qui se passionnent pour leur métier,

pour qui vaincre une difficulté, c'est gagner une bataille sans l'horreur du sang versé et qui, toutes proportions gardées, essaient, expérimentent, travaillent dans leur atelier avec autant d'ardeur que le savant dans son laboratoire.

Osera-t-on soutenir qu'il n'y a aucune différence entre ces ouvriers et les autres ?

Eh bien ! nous désirons ardemment que nos enfants soient, plus tard, au nombre de ces travailleurs d'élite.

Comment faire pour obtenir ce résultat ou, du moins, pour grouper toutes les conditions de nature à favoriser ce résultat ?

Voici :

Durant deux ou trois ans, chacun de nos enfants circule dans nos divers ateliers, restant et travaillant trois, quatre, cinq ou six mois dans l'un, autant dans l'autre ; il a ainsi le temps et l'occasion d'étudier ses goûts, de préciser ses aptitudes, de mesurer ses forces. Il n'a pas, de l'âge de douze à celui de quinze ans, à se préoccuper du choix d'un métier ; il tâte de plusieurs et de chacun d'eux assez longtemps pour établir entre les uns et les autres les comparaisons nécessaires et dont il reste le centre.

En même temps, il continue ses études : non seulement parce qu'il est loin d'avoir acquis la somme de connaissances générales qui, dans l'avenir, quel que soit le métier qu'il fasse, lui seront indispensables ; non seulement parce qu'il est arrivé à l'âge où, devenu plus raisonnable, il profitera mieux des enseignements qui lui seront donnés ; mais encore et surtout parce que, travaillant tour à tour, chaque jour, régulièrement, en classe et à l'atelier, il s'établira fatalement, probablement même à son insu, un rapport fort utile entre ses travaux ici et ses études là, entre la formation de son esprit et celle de son œil et de ses mains, entre sa culture générale et son apprentissage technique.

Et quand, après deux ou trois ans de ce préapprentissage, il se spécialisera, son choix, bien équilibré, s'appuiera sur cette culture intellectuelle et manuelle, sans que l'une soit sacrifiée à l'autre ; bien plus, les deux se compléteront, s'ajusteront pour la plus grande satisfaction et le plus grand bien de l'adolescent.

Je ne dis pas que, dans ces conditions, le choix de l'enfant sera toujours judicieux, le meilleur, et devra être tenu pour définitif ; mais je dis que, d'une part, il y aura toutes les chances pour qu'il en soit ainsi et que, d'autre part, nous aurons, nous, à l'égard de cet enfant, accompli notre devoir, tout notre devoir.

Des êtres complets

Le rôle de l'éducation, c'est de porter au maximum de développement toutes les facultés de l'enfant : physiques, intellectuelles et morales.

Le devoir l'éducateur, c'est de favoriser le plein épanouissement de cet ensemble d'énergies et d'aptitudes qu'on rencontre chez tous.

Et je dis qu'en dotant les enfants qui nous sont confiés de toute la culture générale qu'ils sont aptes à recevoir et de l'entraînement technique vers lequel les porteront le plus leurs goûts et leurs forces, nous aurons accompli à leur égard notre devoir, tout notre devoir.

Car, nous aurons, ainsi, formé des êtres complets.

Des êtres complets ! De nos jours, on en trouve fort peu ; je pourrais même dire qu'on n'en trouve pas. Et c'est là une des conséquences fatales de l'organisation sociale et des méthodes éducatives qui en découlent.

Ici, c'est un fils de bourgeois dont les parents ambitionnent de faire un fort en thème ou un calé en mathématiques, mais qui croiraient donner à leur rejeton une éducation indigne de leur rang et de la situation sociale à laquelle ils destinent ce rejeton, s'ils apprenaient à travailler à ses mains le métal, le bois ou la terre.

Là, c'est un fils de prolétaire plus ou moins besogneux que la famille arrache, dès l'âge de douze ou treize ans, à l'école. Il sait tout juste lire, écrire et compter ; il est à l'âge où l'intelligence s'ouvre à la compréhension, où la mémoire commence à emmagasiner, où le jugement se forme ; n'importe ! Il faudra qu'il aille à l'atelier ou aux champs ; il est temps qu'il travaille. « Et puis, disent les parents, est-il utile qu'il devienne un *savant* pour faire un paysan ou un ouvrier ? »

Qu'advient-il ?

Le premier de ces deux garçons arrivera peut-être à un degré appréciable de culture intellectuelle : artiste, savant, littérateur, philosophe, il aura sa valeur, je ne le conteste pas ; mais il sera d'une ignorance lamentable et d'une insigne maladresse, dès qu'il s'agira de raboter une planche, de frapper un coup de marteau, de réparer ou de manier un outil, en un mot de se livrer à un travail manuel quelconque.

Le second sera peut-être, dans sa partie, un travailleur suffisant : mécanicien, tailleur, maçon, charpentier, forgeron, il gagnera sa vie et aura sa valeur ; je n'en disconviens pas ; mais, en dehors de son métier, il sera d'une ignorance crasse et d'une déplorable incompréhension. L'un et l'autre se seront

convenablement développés dans un sens, mais ils auront totalement négligé de se développer dans l'autre.

Faute d'instruction et d'entraînement, le premier sera un théoricien, non un praticien ; le second sera un praticien, non un théoricien.

L'un saura se servir de son cerveau, pas de ses bras ; l'autre saura se servir de ses bras, pas de son cerveau.

Le fils de bourgeois sera enclin à considérer comme indigne de lui le travail manuel et comme inférieurs à lui ceux qui en vivent ; le fils de prolétaires sera porté à s'incliner devant la supériorité du travail intellectuel et à s'humilier, admiratif, respectueux et soumis, devant ceux qui l'exercent.

Résultat : au point de vue individuel, aucun d'eux ne sera un être complet ; celui-ci, muscles vigoureux, cerveau débile ; celui-là, cerveau vigoureux, muscles débiles : l'un et l'autre, hommes incomplets, moitiés d'hommes, tronçons d'humanité. Au point de vue social : rivalité entre travailleurs manuels et intellectuels ; labeur intellectuel plus considéré et mieux rétribué que le labeur manuel ; celui-ci continuant indéfiniment à être infériorisé, mal rétribué et humilié.

L'éducation doit avoir pour objet et pour résultat de former des êtres aussi complets que possible, capables, en dépit de leur spécialisation accoutumée, quand les circonstances le permettent ou le nécessitent : travailleurs manuels, d'aborder l'étude d'un problème scientifique, d'apprécier une œuvre d'art, de concevoir ou d'exécuter un plan, voire de participer à une discussion philosophique ; travailleurs intellectuels, de mettre la main à la pâte, de se servir avec dextérité de leurs bras, de faire, à l'usine ou aux champs, figure convenable et besogne utile.

La Ruche a la haute ambition et la ferme volonté de lancer dans la circulation quelques types de cette espèce.

C'est pourquoi on y mène de front l'instruction générale et l'enseignement technique et professionnel.

Nos ateliers

Jusqu'à ce jour, nos ateliers n'ont rien produit pour l'extérieur. Seule l'imprimerie a fait exception.

Menuiserie, forge, couture, lingerie, reliure, n'ont travaillé que pour les besoins de La Ruche. En réalité, ces ateliers ont été et son encore plutôt des services que des ateliers ; quelques-uns, vraisemblablement, garderont ce

caractère ; d'autres, comme la menuiserie, la reliure et, peut-être, la couture, tout en restant des services et répondant aux besoins courants de l'œuvre, deviendront sans doute, dans un avenir prochain, des ateliers de production en même temps que d'apprentissage.

Lorsque, arrivé à l'âge de seize ans environ, un enfant, garçon ou fille, possède une culture générale suffisante et un entraînement professionnel lui permettant de travailler à l'extérieur et, comme ouvrier ou ouvrière, de suffire à ses besoins, il peut, à sa volonté, quitter La Ruche ou y rester. Il est libre et il fait son choix en toute indépendance.

Il est probable qu'une certaine proportion de ces adultes restera à La Ruche.

Ceux-là cesseront d'être au nombre de nos pupilles et prendront rang parmi nos collaborateurs. Nous en avons déjà quelques-uns qui se trouvent dans ce cas.

Ils travaillent à l'atelier dans lequel ils ont fait leur apprentissage et exercent le métier qu'ils ont appris.

Le temps est proche où nos couturières, nos menuisiers et nos relieuses seront à même d'exécuter proprement le travail qui leur sera confié et où, dans chaque atelier, ils seront assez nombreux pour que leur production dépasse les besoins constants de La Ruche.

Nous entrevoyons donc, d'ores et déjà, la possibilité de travailler pour l'extérieur.

Nous nous proposons, à la menuiserie, de faire le meuble. Dans les centres ouvriers - où nous trouverons la presque totalité de notre clientèle, - les ménages à situation modeste ont à choisir entre le meuble grossier, fruste, mal conditionné mais relativement solide, et le meuble tape-l'œil, c'est-à-dire élégant, gracieux, léger mais fragile.

Le premier ne flatte pas l'œil, mais résiste ; le second est agréable à la vue, mais il ne fait pas un long usage et ne résiste guère aux étourderies turbulentes de la marmaille ou aux chocs d'un déménagement.

La Ruche rendrait un grand service à la classe ouvrière de Paris et des villes importantes de province en mettant à sa disposition un meuble qui éviterait ce double défaut : rusticité, fragilité, c'est-à-dire un meuble à la fois élégant et robuste, gracieux et solide.

Même observation pour la reliure : elle est de luxe ou par trop rudimentaire. De luxe, elle coûte trop cher ; trop rudimentaire, elle cède rapidement à l'usage.

Pour les Bourses du travail, les syndicats, les coopératives, les bibliothèques populaires et les camarades qui sont appelés à constituer notre clientèle, il faut

une reliure simplement confortable, dont le prix ne dépasse pas les ressources fort limitées de cette clientèle et dont la solidité est suffisante.

Il ne suffit pas, il est vrai, de produire bien et dans des conditions avantageuses, il faut encore s'assurer des débouchés.

Pour La Ruche, cette question est résolue d'avance. Nos débouchés existent : ce sont les syndicats, les coopératives ouvrières, les universités populaires, les Bourses du travail, les loges maçonniques, les groupements d'avant-garde, tous les amis de La Ruche, et aussi la multitude des camarades qui, individuellement, suivent avec intérêt le développement de celle-ci.

Il suffira de faire appel à ces débouchés pour qu'ils s'ouvrent. Nous en avons l'assurance, car ce sont ces camarades et ces organisations qui, depuis sa fondation, forment la clientèle de notre imprimerie. Celle-ci fonctionne depuis un an et les commandes lui viennent de toutes parts.

Ce qui se passe pour l'imprimerie se passera pour la reliure et la menuiserie ; cela n'est pas douteux.

Notre budget

Mais ce ne sont là que prévisions et espérances et, si raisonnables que soient les unes et si fondées que soient les autres, elles ne constituent point, quant à présent, des certitudes et des réalités sur lesquelles nous puissions sérieusement nous appuyer.

Voici comment, du 30 juin 1913 au 30 juin 1914, s'est établi notre budget :

Dépenses (1)

Budget ordinaire

1. Loyer et impôts.......................................4.600
2. Nourriture (60 personnes à raison de 0,75 F par jour et par personne).............16 425
3. Vêtements et entretien (7,50 F par mois et par personne) (2)................................5 400
4. Eclairage, 50 F parmois..............................600
5. Chauffage, 100 F par mois......................1 200
6. Blanchissage, 60 F par mois.......................720
7. Fournitures scolaires..................................600
8. Bibliothèque, journaux, revues....................300
9. Médecin, dentiste, pharmacie.....................600

10. Correspondance..600
11. Argent de poche des collaborateurs.........3 600
12. Voyages, solidarité, imprévus, divers........300
13. Entretien du matériel...............................1 500

Budget extraordinaire

1. Somme destinée, du 30 juin 1913 au 30 juin 1914, à l'organisation de notre enseignement professionnel, à l'installation et à l'outillage de nos ateliers d'apprentissage et de production............10 000
2. Frais des travaux exécutés pour réparations, aménagements et constructions d'immeubles.......................5 000

Ensemble...51 445

Recettes

1. Souscriptions..8 123
2. Imprimerie (bénéfices nets).....................3 946
3. Fêtes à La Ruche et en voyage avec les enfants.......................................3 857
4. Produits de la propriété : terres, jardins, ruches, basse-cour...................4 000
5. Service de librairie (cartes postales, brochures, etc.)..1 800

Ensemble...21 726
Différence nette.. 29 719

Entre nos dépenses et nos recettes, la différence a donc été de 29 719 francs, en chiffres ronds : 30 000 francs.

(1) Notre budget des dépenses comprend deux parties : la partie fixe, ayant un caractère régulier et embrassant les dépenses courantes ; c'est le budget ordinaire ; et la partie mobile, correspondant aux dépenses exceptionnelles et subissant les fluctuations imposées par les circonstances ; c'est le budget extraordinaire.

(2) La plupart de ces chiffres sont approximatifs. Je n'ai pas cru devoir indiquer toujours, en francs et en centimes, un nombre précis. Ils n'en sont pas moins dans l'ensemble, très exacts. Je l'affirme.

Ce déficit de 30 000 francs a été comblé par le produit de mes conférences au cours du même laps de temps, soit du 30 juin 1913 au 30 juin 1914.

Il est équitable de reconnaître que ce déficit est considérable et inquiétant.

Je ne suis plus de première jeunesse ; j'arrive à un âge où les forces fléchissent. Je me sens encore robuste et bien portant ; j'ai la même ardeur au travail, la même énergie, la même endurance qu'il y a vingt ans. Il faut néanmoins prévoir que je ne pourrai pas impunément prolonger, au-delà de quelques années, l'effort soutenu et énorme que j'accomplis depuis plus d'un quart de siècle. La vieillesse, malgré tout, vient avec son inévitable et douloureux cortège de défaillances et d'infirmités.

Il est prudent de prévoir la maladie, l'accident, la mort qui peuvent fondre sur moi et brusquement m'emporter ou me mettre hors de combat.

Et, à l'examen des chiffres ci-dessus, les amis de La Ruche peuvent concevoir sur son avenir de vives appréhensions.

Ils peuvent redouter que l'apport que, depuis sa fondation, je fais, chaque année, à La Ruche venant à lui faire subitement défaut, cette œuvre ne disparaisse sous le poids de charges devenues trop lourdes.

Je conçois les alarmes de nos amis et, depuis longtemps, je vis, en dépit de mon robuste optimisme, dans l'angoisse d'une de ces éventualités que j'énumère plus haut et de cette fatalité inéluctable : la vieillesse, au seuil de laquelle je me trouve.

S. F.

Confiance en l'avenir

Eh bien ! que nos amis se rassurent. Peu de temps nous sépare de l'heure à laquelle La Ruche, cessant de compter sur les ressources au caractère nécessairement aléatoire qu'elle doit à mes conférences, parviendra à se suffire à elle-même et finira par substituer à ces ressources des produits ayant un caractère régulier et assuré.

Il faut prévoir que, jusqu'à la fin de 1915, notre budget des dépenses restera à peu près ce qu'il est : de 51 000 francs.

Mais, à ce moment-là, notre installation professionnelle et notre outillage industriel seront suffisants. Nous pourrons supprimer du budget de nos dépenses cette somme de 15 000 francs qui constitue notre budget extraordinaire.

Alors, nos dépenses seront ramenées aux 36 000 francs de notre budget

ordinaire. Nos ressources - abstraction faite du produit de mes conférences -, s'élevant à 22 000 francs, l'écart se réduira à 14 000 francs. Selon toutes probalités, nos ateliers de menuiserie et de reliure, tout en restant d'apprentissage, seront devenus de production. Nos services d'imprimerie et de librairie auront pris une extension certaine. Est-il excessif ou insensé d'espérer que, si ces prévisions - très raisonnables - se réalisent, ce déficit de 14 000 francs ne tardera pas à être comblé ?

Très sincèrement je pense qu'il est permis de le croire, et je le crois.

Quoi qu'il en soit, nos efforts tendent vers ce but et nous avons, mes collaborateurs et moi, pleine confiance que nous l'atteindrons.

Le plus difficile est fait. Nous avons vaincu les premières et plus grandes difficultés ; nous avons traversé la période de tâtonnement et, si loin qu'apparaisse encore ce but, si désirable et si ardemment désiré, il est certain que la route déjà parcourue est beaucoup plus longue et plus ardue que celle qui nous en sépare.

Notre confiance est donc légitime ; elle est fondée ; elle est inébranlable.

Notre fête annuelle

Chaque année dans la belle saison, généralement le premier ou le deuxième dimanche du mois d'août, nous organisons, à La Ruche même, une grande fête.

Cette fête se déroule dans la propriété que nous occupons.

Nous y convions tous les amis de La Ruche et la population de Rambouillet. Les habitants de Rambouillet et de la région y viennent en assez grand nombre, la plupart poussés par la curiosité ou par le désir de voir de près et comment sont faits les farouches anarchistes que nous avons la réputation d'être et les terribles syndicalistes et révolutionnaires qui, ce jour-là, viennent nous voir.

C'est en effet par milliers que socialistes, syndicalistes et libertaires se trouvent à cette occasion réunis à La Ruche.

Le spectacle de ces milliers de camarades venus pour passer avec nous et nos enfants une journée de grand air, de clair soleil et de saines réjouissances, est des plus intéressants.

Ils se groupent par affinités, parfois par organisation, le plus souvent au hasard des rencontres, car ils savent bien que tous ils sont amis de La Ruche et, par conséquent amis entre eux ; ils se répandent dans les bois, s'installent, déjeunent et dînent en plein air, à l'ombre et la journée - hélas, trop courte ! - s'écoule joyeuse et divertissante.

Dans l'après-midi, avec le gracieux et précieux concours d'une harmonie venue de Paris et exclusivement composée de camarades, nos enfants offrent un concert à nos visiteurs. Et chacun prête une oreille attentive et charmée aux cœurs qu'exécutent les voix fraîches, justes, sonores, bien timbrées de nos petits.

Puis, le soir venu, La Ruche s'illumine ; des centaines de lanternes vénitiennes accrochées aux arbres lui donnent un air de fête des plus attrayants.

Un feu d'artifice et un bal clôturent la journée.

Chacun emporte, dans ses poumons, une provision d'air pur et vivifiant et, dans son cœur, de la joie, de l'émotion pour longtemps.

Cette grande fête est l'occasion, pour ceux qui n'ont jamais vu La Ruche, de la visiter en détail, pour ceux qui la connaissent déjà de revoir le cadre dans lequel grandissent nos chers enfants - qui sont un peu les leurs aussi - et de se rendre compte du développement continu de l'œuvre.

Cette fête annuelle est devenue comme un pèlerinage que, par milliers, nos amis de partout sont heureux d'accomplir.

Nos voyages

Durant les vacances, nos enfants font un voyage, tantôt dans une région, tantôt dans une autre. C'est ainsi que, depuis la fondation de La Ruche, nos petites caravanes ont visité, du Nord au Midi et de l'Est à l'Ouest, la France presque toute entière.

Cette année-ci, nous avons parcouru l'Algérie, et après nous être arrêtés dans les villes principales de cette merveilleuse contrée, nous avons poussé notre pointe jusqu'à Tunis.

On pourrait supposer que ce voyage annuel est comme une récompense accordée aux enfants les plus méritants.

Erreur ! Si tous nos enfants ne font pas partie de la caravane, ce n'est pas leur conduite durant l'année écoulée qui sert de base à la sélection qui s'impose.

Si nous ne les emmenons pas tous, c'est, d'une part, parce que les frais de voyage seraient trop élevés ; parce que, d'autre part, il serait déraisonnable d'interrompre l'apprentissage des aînés (qui, du reste, ont voyagé les années précédentes) et imprudent d'exposer les plus petits aux fatigues d'un voyage qui serait sans grande utilité pour eux.

C'est l'âge qui décide. Les plus grands ne voyagent plus, les plus jeunes ne

voyagent pas encore ; seuls les enfants de dix à quinze ans se mettent en route. A chacun son tour !

De la sorte, il n'y a, il ne peut y avoir ni jalousie ni injustice.

Quand le nombre des enfants qui doivent constituer la petite caravane (ce nombre est, d'ordinaire, de vingt à vingt-cinq) est fixé ; quand nous avons arrêté la région à parcourir, nous traçons notre itinéraire et la liste des villes où nous ferons halte, et donnerons des fêtes.

A notre arrivée dans chaque localité, les camarades avertis viennent chercher, à la gare, nos enfants qu'ils ont eu soin de répartir. Des rendez-vous sont pris pour la visite de tout ce qui : monuments, musées, usines, curiosités, peut intéresser et instruire les jeunes voyageurs.

Nos haltes sont courtes ; au départ, les amis qui ont reçu nos enfants dans leur famille nous les ramènent à la gare ; on se serre les mains, on s'embrasse, on promet de s'écrire, et les yeux se mouillent quand le train s'ébranle, emportant nos enfants vers d'autres villes et d'autres amis.

On a formulé des critiques et exprimé des craintes au sujet de ces voyages.

Les uns ont dit : « Au cours de ces multiples déplacements, vos enfants vont perdre leurs meilleures habitudes ; au contact des familles qui les recevront, des enfants avec lesquels ils se lieront au sein de ces familles et des milieux divers dont, fatalement, ils subiront l'influence, la pureté de leur cœur, et la fraîcheur de leurs sentiments pourront être mises en péril. Gâtés par les uns, entraînés par les autres, ils contracteront, durant ces quelques semaines de voyage, des pratiques en contradiction avec celles qu'ils acquièrent à La Ruche et, quand ils seront de retour, il faudra des jours, des semaines, des mois peut-être pour les ramener au même point. Prenez garde. »

D'autres ont dit : « Il est dangereux d'exhiber des enfants sur une scène, devant le public. Composé d'éléments sympathiques, l'auditoire leur fera fête, leur prodiguera ses applaudissements ; se voyant, de la part des autres enfants, l'objet d'une sorte d'envie admirative et comme le point de mire de tous les regards, ils se laisseront insensiblement glisser sur la pente de la suffisance et du cabotinage. Songez-y. »

Il y a du vrai dans ces appréhensions ; mais si peu !

Aux premiers, je réponds que nous ne confions nos enfants qu'à des amis sérieux et à des familles qui nous sont connues ; qu'en remettant nos petits à ces amis comme nous leur remettrions le dépôt le plus précieux, nous avons le soin de leur adresser verbalement et par écrit toutes nos recommandations et qu'ainsi tout danger est à peu près écarté d'avance. Ne faut-il pas, en outre, que

nos enfants s'accoutument peu à peu à ouvrir leurs yeux et à exercer leur sens critique et leurs facultés d'observation sur le monde dans lequel, tôt ou tard, ils vivront ? N'est-il pas désirable et utile qu'ils soient à même d'établir des points de comparaison entre ce monde et La Ruche, ne serait-ce que pour mieux sentir et apprécier la supériorité des sentiments et des idées qu'on y tente de leur inculquer, des enseignements et des exemples qu'on leur y donne ?

Aux seconds, je réponds que la présomption ne vient aux enfants que lorsqu'on s'attache à en détacher quelques-uns du groupe dont ils font partie pour les mettre en relief et fixer plus particulièrement l'attention sur ces quelques sujets d'élite. Nous nous gardons bien de tomber dans ce travers : au cours de nos fêtes, la scène est presque constamment occupée par la totalité de nos petits artistes ; s'agit-il de chanter ? Ils n'exécutent guère que des chœurs ; s'agit-il d'interpréter une petite comédie ? Nous veillons à ce que tous, du petit au grand, aient à dire quelque chose et à tenir son rôle.

De la sorte, les applaudissements vont à tous et non à quelques-uns. Aucun d'eux n'est porté à se croire supérieur ni indispensable ; la tentation de vanité, de présomption et de coquetterie se trouve ainsi réduite à presque rien.

Quant au cabotinage, il provient presque uniquement du choix pernicieux des personnages et des rôles confiés aux enfants, du costume dont on les affuble, des sentiments et des idées qu'ils interprètent. Comment ne tomberaient-ils pas dans le cabotinage, ces gamins qu'on habille en généraux, ces gamines qu'on costume en princesses, ces enfants de dix, douze et quatorze ans qu'on fait parler comme s'ils en avaient trente ou quarante et à qui on fait exprimer des idées et qu'ils sont incapables de concevoir et des sentiments qu'ils ne peuvent ressentir ?

Dans un programme exécuté par des enfants, rien ne doit être au-dessus de leur âge ; tout doit être proportionné à leur petite taille.

Les enfants ne doivent exprimer sur la scène que des idées qui sont accessibles à leur compréhension, que des sentiments qu'ils sont en état d'éprouver.

A cette condition seulement, l'enfant conserve cette simplicité, ce naturel qui fait son charme ; à cette condition seulement, il évite le cabotinage.

Par ce qui précède, on voit que les dangers qu'on nous a signalés sont plus apparents que réels ; ces explications suffiront, je pense, à démontrer que, s'il y a périls, ils peuvent être écartés.

Et j'oppose à ces craintes injustifiées, en tout cas excessives, les avantages multiples et importants que comportent ces voyages.

Ces voyages font connaître La Ruche à une foule de gens qui, sans eux, l'ignoreraient toujours ; chaque année, ils procurent à l'œuvre des ressources qui ne sont pas à dédaigner ; ils attirent l'attention des éducateurs professionnels, des pères et des mères sur nos procédés pédagogiques et nos méthodes éducatives ; ils suscitent des discussions du plus haut intérêt ; ils incitent les parents à s'inspirer, pour l'éducation de leurs enfants, de nos doctrines et de nos exemples.

Ces avantages ont bien quelque valeur.

Quant à ceux que nos enfants retirent de ces voyages, on en trouvera une idée dans ce passage que je détache d'une lettre écrite au cours de notre récent voyage dans l'Afrique du Nord et que mes amis de La Ruche ont jugé à propos de publier dans *Le Bulletin de La Ruche* (1).

« Quel voyage splendide nous aurons fait ! Quelles merveilleuses régions nous aurons traversées ! car l'Afrique du Nord est un pays superbe.

» Nous aurons visité : Oran, Bel-Abbès, Tlemcen, Perrégaux, Mostaganem, Orléansville, Marengo, Blida, Alger, Ménerville, Sétif, Constantine, Philippeville et Bône. Et nous terminerons ce voyage extrêmement intéressant par une des villes les plus belles et les plus curieuses du monde : Tunis.

» Consultez la carte d'Algérie-Tunisie. Vous pouvez, par la pensée, parcourir avec nous l'itinéraire que nous avons suivi et constater que nos enfants ont effectué, à travers ce pays admirable, un voyage qu'il est donné à fort peu d'enfants de leur âge, même les plus favorisés de la fortune, d'accomplir.

» Partout, nous avons visité ce qui, pour nos enfants, peut et doit être particulièrement agréable et instructif : sites pittoresques, monuments curieux, ruines intéressantes, industries spéciales, etc.

» Ce fut, pour nos enfants, comme la découverte d'un monde nouveau et quasi insoupçonné. Il fallait voir leurs yeux s'écarquiller, stupéfaits et ravis, pour contempler, plus particulièrement à Tlemcen, Blida, Alger et Constantine, ces deux civilisations s'avoisinant, se mêlant, s'enchevêtrant même parfois, sans pourtant s'amalgamer ni se confondre, chacune d'elles conservant jalousement ses mœurs, son habillement, son langage, son habitation, ses pratiques religieuses : civilisations orientale et occidentale, africaine et européenne, musulmane, juive et chrétienne.

(1) *Le Bulletin de La Ruche*, 1re année, n° 9, 10 juillet 1914.

» Quelle belle leçon de choses ! Quel cours merveilleux de géographie et d'histoire ! Et quelle différence entre l'enfant qui, par l'étude accoutumée de la géographie et de l'histoire et par les moyens ordinaires que comporte cette étude, tente de se faire une idée exacte de la vie présente et du passé des populations qui habitent ces régions et l'enfant qui, par les yeux, les oreilles et tous les sens, emplit sans effort et avec plaisir son intelligence et sa mémoire des bruits, des images, des couleurs, des sensations, des impressions qui lui sont communiqués par le contact de ces populations elles-mêmes, du sol sur lequel elles se sont développées, des monuments qui attestent leur passé et des mœurs qui parlent de leur histoire !

» Nos enfants peuvent vivre longtemps ; si vieux qu'ils deviennent, de tels souvenirs ne s'effaceront jamais de leur mémoire.

» L'accueil qui nous a été fait partout fut simple, cordial, émouvant. Dans chaque ville, nous avons trouvé des bras ouverts et des cœurs affectueux ; partout nos enfants ont laissé des regrets et bien des yeux se sont remplis de larmes à l'heure de la séparation.

» Ces amis, nos enfants ne les oublieront pas ; ils savent déjà, ils sauront désormais toujours, qu'il suffit d'être de La Ruche pour avoir, en Algérie comme en France, des camarades empressés et des amis sûrs.

» Puissent les frontières de leur jeune cœur s'élargir sans cesse et s'habituer à embrasser, dans un même sentiment de fraternelle solidarité, tous ceux qui, quels que soient le sol sur lequel ils vivent, le costume qu'ils portent et la langue qu'ils parlent, aspirent à l'émancipation universelle. »

« Le Bulletin de La Ruche »

Puisque je viens de citer ce *Bulletin*, il n'est pas inutile que j'en dise quelques mots, qu'on sache les considérations qui nous ont déterminés à le fonder, en quoi il consiste et les heureuses conséquences que nous en attendons.

Nous recevons chaque jour des lettres nous demandant sur La Ruche les renseignements les plus divers et les plus précis.

Le nombre de ces demandes augmente de mois en mois.

Outre que, pour y répondre, il faudrait que l'un de nous ne fît pas autre chose, nous avons la certitude que les renseignements demandés et donnés n'intéressent pas seulement les curieux ou les camarades qui les sollicitent, mais que bon nombre d'autres seraient heureux de les avoir.

L'importance sans cesse accrue de cette correspondance prouve, en outre :

1) Que le nombre des amis ou sympathiques qui suivent avec intérêt le développement de La Ruche devient de plus en plus considérable.
2) Que l'attention avec laquelle ils suivent la marche de l'œuvre croît en proportion de leur nombre ;
3) Que La Ruche est devenue, peu à peu, une de ces tentatives dont la réussite réjouit et dont l'échec attristerait les personnes que préoccupent et passionnent, à juste titre, les problèmes se rattachant à l'éducation.

Depuis longtemps déjà, nous avions formé le projet de publier, une fois ou deux fois par mois, un *Bulletin*. Mais, où le faire imprimer ?

A Rambouillet ? Il n'y fallait pas songer ; nos amis devinent pourquoi.

A Paris ? Certes, Rambouillet n'est pas fort éloigné de Paris ; toutefois, la composition, le tirage et l'expédition de ce bulletin eussent entraîné de lourdes dépenses et une perte de temps regrettable.

Aujourd'hui, La Ruche a son imprimerie, bien à elle. Ces difficultés d'ordre pratique disparaissent ; et nous nous sommes décidés.

Ce *Bulletin* paraît régulièrement, le 10 et le 25 de chaque mois.

Chaque numéro contient : un article de Sébastien Faure ; un article d'un de nos collaborateurs réguliers : Léon Clément, André Girard, C.-A. Laisant, G. Yvetot, J. Marestan (par la suite, d'autres noms s'ajouteront à ceux-ci) ; une chronique pédagogique ou éducative due à la plume d'un des trois professeurs qui sont chargés de l'enseignement à La Ruche ; des notes sur l'hygiène et la médecine, par le Dr A. Mignon et le Dr Elosu, notes simples, claires, précises, dont la lecture est fort utile aux éducateurs et aux parents ; une série de petits « échos », sous la rubrique : « En butinant » ; des nouvelles de La Ruche ; enfin, une chanson ou un chœur (paroles et musique). Cette chanson est, en outre, tirée sur papier spécial ; il sera donc aisé d'en faire, en les réunissant, un recueil unique, intéressant, varié, fort utile aux familles, aux instituteurs, aux groupes de pupilles, etc.

Ce *Bulletin* n'est pas vendu au numéro ; on ne le trouve ni dans les kiosques ni chez les marchands de journaux. Il ne compte que des abonnés.

L'abonnement est fixé à 4 francs par an pour la France, et 5 francs par an pour l'extérieur.

La publication régulière de ce bulletin bimensuel resserre les liens qui unissent déjà tous les camarades s'intéressant à La Ruche et tient ceux-ci au courant des mille détails qu'ils désirent connaître.

Elle établit entre La Ruche et ses nombreux amis des rapports constants et fraternels.

A la date à laquelle j'écris ces lignes (25 juillet 1914), dix numéros ont paru et le nombre de nos abonnés n'est pas éloigné d'un millier.

Ce chiffre prouve que la publication de ce bulletin répond à un véritable besoin.

Moyens d'aider La Ruche

Elles sont nombreuses, les personnes qui manifestent l'intention de seconder matériellement notre geste de solidarité et notre effort d'éducation et qui, ne sachant sous quelle forme le faire, nous consultent à cet égard.

Approuver ce geste est bien ; applaudir à cet effort est bien ; s'y associer est mieux.

Mais comment, par quels moyens et dans quelles conditions ?

Nous indiquerons, ici, les moyens déjà employés et connus ; nous en ajouterons quelques autres.

Le premier moyen, nous entendons par là celui qui, avant tout autre se présente à l'esprit, c'est la subvention.

Je connais peu d'œuvres de solidarité, d'assistance ou d'éducation qui ne s'appuient sur ce moyen et ne lui demandent leurs principales ressources.

Pour beaucoup c'est un sujet d'étonnement que La Ruche ne soit pas subventionnée par l'Etat, le département, la commune, une association philanthropique ou des donateurs généreux.

La subvention, une subvention assurée et régulière, est à la base de toutes les œuvres de cette nature, parce que seule cette base peut assurer la solidité et la stabilité de l'édifice.

Sans doute, La Ruche est aidée par quelques amis et quelques organisations, notamment par des syndicats, des coopératives, des loges maçonniques et des groupements d'avant-garde. Ces diverses allocations figurent sur le budget de nos ressources, pour une somme de 8 000 francs.

Mais ce ne sont là que des souscriptions qui ne constituent de la part des groupes et des personnes qui nous les adressent aucun engagement même moral et qui, d'une année à l'autre, peuvent nous manquer.

La Ruche ne reçoit donc aucune subvention sur laquelle elle soit en droit de compter de façon certaine et qu'il lui soit possible d'inscrire, d'avance, dans son budget.

On nous a, cependant dit, répété, rabâché que, dans l'intérêt de l'œuvre, pour assurer son existence et la mettre à l'abri de tout aléa, il serait sage de demander à l'Etat de subventionner celle-ci.

Au budget de la nation, il y a un chapitre spécial exclusivement réservé aux œuvres d'assistance et d'éducation ; ce chapitre est alimenté par le produit des champs de courses, des cercles, des casinos et des maisons de jeu. Je le sais.

Je sais aussi que sœur Candide dont personne n'a oublié les récentes mésaventures a, durant de longues années, puisé dans ce budget un lot coquet de millions pour ses œuvres et on m'a laissé entendre qu'il serait singulier que notre gouvernement de défense républicaine et laïque qui subventionne si largement les œuvres religieuses se refusât à subventionner une œuvre essentiellement laïque comme La Ruche.

Il s'est même rencontré des personnes aussi aimables que qualifiées, qui, sans me faire des propositions formelles ou explicites, ont murmuré à mon oreille qu'on était, en haut lieu, tout disposé à accueillir favorablement une demande de subvention à La Ruche, qu'elles seraient heureuses d'appuyer cette demande et qu'elles se faisaient fort de la faire aboutir.

Je n'ai pas cédé à la tentation ou plutôt je n'ai pas même été tenté.

J'ai sur les subventions des idées très arrêtées et qui reposent sur la raison et l'expérience.

J'ai la conviction que, quels que soient les termes dans lesquels une subvention est sollicitée et quelles que soient les conditions dans lesquelles elle est accordée - fût-elle même accordée sans condition - c'est toujours le fil à la patte.

La subvention, c'est la liberté en partie perdue et d'autant plus aliénée que plus forte est la subvention.

Inutile, je le pense, d'insister.

Or, je suis et autant que moi mes collaborateurs sont et, autant que mes collaborateurs et que moi, les amis de La Ruche sont trop jaloux de l'indépendance de celle-ci pour consentir à en aliéner la moindre parcelle.

J'aime La Ruche de tout mon cœur ; toutefois j'aimerais mieux la voir disparaître que de la voir astreinte à la tutelle de l'Etat, dépendante des pouvoirs publics.

Donc, pas de subvention gouvernementale, départementale ou communale.

Voyons les autres moyens. Nos amis de La Ruche sont peu fortunés. Ouvriers, employés, modestes fonctionnaires, petits commerçants, ils ne possèdent que de médiocres ressources et on peut dire que, en général, ils sont aussi pauvres en argent qu'ils sont riches en cœur et en esprit.

Néanmoins, il leur arrive, de loin en loin, de posséder quelques sous ou quelques francs qui ne doivent rien à personne et dont, partant, ils peuvent

disposer sans priver du nécessaire leur famille : leur petite Ruche à eux.

Eh bien ! qu'ils envoient à La Ruche ces quelques pièces blanches.

Que, réunis dans leur syndicat, leur groupement, ou encore assemblés pour se divertir ou pour discuter de ce qui les intéresse, nos camarades fassent entre eux, simplement, une collecte et, si modeste qu'en soit le produit, qu'ils nous le fassent parvenir.

Qu'ils nous demandent des listes de souscription ; qu'ils s'y inscrivent ; qu'ils les fassent circuler dans leurs ateliers, dans leurs bureaux, dans leur entourage et qu'ils nous en expédient le montant.

Que, membres d'un groupe quelconque, ils proposent à celui-ci d'envoyer à La Ruche une allocation.

Voilà tout un ensemble de concours simples, faciles, à la portée de toute personne de bonne volonté. Il suffit d'y penser et de vouloir pour les mettre à exécution.

En voici d'autres :

S'abonner au *Bulletin de La Ruche* ;

Nous procurer d'autres abonnements ;

Constituer un peu partout des groupes d'amis de La Ruche, à cotisation mensuelle faible mais régulière ;

Organiser, au profit de l'œuvre, des fêtes, des tombolas, etc.

Acheter nos brochures, nos chansons, nos cartes postales ;

Confier à notre service d'imprimerie les travaux qui la concernent : affiches, prospectus, en-têtes de lettres, enveloppes, factures, mémorandums, mandats, circulaires, brochures, journaux périodiques, etc. ;

S'adresser à notre service de reliure pour tout ce qui concerne cette partie ;

Demander à notre service de librairie tous les livres, brochures et publications dont on a besoin, etc.

Les amis de La Ruche se chiffrent, aujourd'hui, par milliers. Si chacun songeait à pratiquer le ou les moyens qu'il peut utiliser, nous recevrions, chaque année, en souscriptions, allocations, produits de fête et de tombolas, travaux et commandes confiés à La Ruche, une somme qui représenterait la meilleure et la plus sûre des subventions.

Ce serait plus et mieux qu'une subvention, car ces milliers et ces milliers de pièces blanches et de gros sous seraient l'attestation de leur attachement à La Ruche, et constitueraient, pour nous, l'approbation la plus encourageante et la force morale qui, dans les œuvres de ce genre, donne à ceux qui en ont la charge et la responsabilité une ardeur sans égale, une confiance incomparable.

La portée sociale de La Ruche

D'excellents camarades m'ont dit : « Tu te donnes beaucoup de mal pour pas grand-chose. T'imagines-tu que, avec les quelques dizaines d'enfants que tu élèves ou fais élever à La Ruche, tu vas bouleverser le vieux monde ? Ne vaudrait-il pas mieux consacrer ton activité et tes ressources à d'autres fins ? »

Ces camarades ne rendent pas justice à La Ruche et n'aperçoivent pas sa haute portée sociale.

Je pourrais répondre que jeter dans la grande circulation sociale un certain nombre de tempéraments vigoureux, d'intelligences ouvertes, de volontés robustes, de cœurs élevés et de consciences saines, c'est déjà quelque chose.

Je pourrais ajouter que, pour le propagandiste que je suis, réaliser une partie de son rêve, c'est un désir respectable et un fait important.

Je pourrais dire encore que démontrer par le fait l'excellence de nos procédés éducatifs et de nos méthodes pédagogiques, c'est un résultat appréciable.

Je pourrais dire enfin que, pour faire vivre La Ruche, il m'a fallu, depuis près de dix ans, me prodiguer plus que jamais en conférences et que, par suite, bien loin de diminuer mon effort de propagandiste et de ralentir mon activité, la nécessité de procurer à La Ruche les ressources qui lui sont indispensables a stimulé mon ardeur et accru mon effort.

Mais, pour si justes qu'elles soient, ces diverses considérations ne suffiraient peut-être pas à convaincre ces camarades qui, malgré tout, pourraient persister à penser que le résultat à attendre de La Ruche n'est pas proportionnel au labeur qu'exige de mes collaborateurs et de moi-même une œuvre comme celle-ci.

Je sais bien qu'il ne suffira pas de former quelques dizaines, ni même quelques centaines de corps vigoureux, d'esprits libres et de consciences hautes, pour bouleverser le vieux monde ; je sais bien que, pour révolutionner l'école, il ne suffira pas de procéder à l'éducation rationnelle et intégrale de quelques douzaines d'enfants.

Mais je sais aussi que ces volontés robustes, ces cerveaux affranchis et ces corps bien équilibrés compteront dans la minorité agissante et éclairée qui prépare et accomplira, un jour, la transformation sociale vers laquelle marche l'humanité.

Et je sais également que le moindre fait, l'exemple le plus modeste possède une puissance de pénétration qui l'emporte sur les théories les plus séduisantes, les mieux présentées.

Les procédés pédagogiques et les méthodes éducatives en honneur et en usage à La Ruche ne sont pas nouveaux.

Depuis des siècles, des philosophes considérables, des éducateurs éminents en ont proclamé et établi, théoriquement, l'excellence.

Mes collaborateurs et moi, nous n'avons pas la sottise de croire et de dire que nous apportons un système neuf et original.

Notre seul mérite est d'avoir tenté de mettre en application ces méthodes et ces procédés.

Le corps enseignant compte un nombre considérable d'éducateurs qui sont pénétrés de l'excellence de ces procédés et de la supériorité de ces méthodes.

Mais ils n'osent pas, ils ne peuvent pas les mettre en pratique.

Ils ont à lutter contre le traditionalisme et la routine, contre la méfiance des chefs, contre l'hostilité des familles, contre l'ignorance de l'esprit public, contre le souci de leur avancement.

Et puis, qu'adviendrait-il si l'application de ces méthodes - excellentes en principe, mais qui n'ont pas encore été soumises à l'épreuve de l'expérience - tournait à leur confusion, si seulement elle n'aboutissait pas aux résultats attendus ?

Pour eux, c'est le saut dans un inconnu plein de dangers et d'incertitudes.

Mais qu'en dehors de l'école publique, officielle, il se fonde une école absolument libre, maîtresse de ses programmes et de ses méthodes ; que dans ce petit laboratoire indépendant, il soit procédé aux expériences nécessaires ; que ces expériences soient fécondes et probantes ; et ceux qui, dans l'état social, ont la redoutable mission d'instruire et de former la jeunesse suivront avec un intérêt passionné la marche de cette école et tenteront d'appliquer, dans la mesure où ils le peuvent, ces méthodes exaltées par la spéculation et confirmées par l'expérience.

On n'imagine pas le nombre considérable d'instituteurs et d'institutrices qui - notre correspondance l'atteste - tiennent leurs regards fixés sur La Ruche, nous assaillent de demandes de renseignements, s'informent des difficultés rencontrées et des résultats acquis ; qui, s'appuyant sur nos indications et forts de notre expérience, se livrent à des essais, tentent de nous imiter, se réjouissent de nos succès et s'inspirent de nos procédés !

C'est ici qu'apparaît l'importance décisive d'une entreprise comme la nôtre ; c'est par là que s'affirme la haute portée sociale d'une œuvre comme La Ruche.

C'est ainsi que, par une infiltration, trop lente, hélas ! mais soutenue et constamment plus puissante, La Ruche, franchissant le cercle minuscule dans lequel elle se développe, est appelée à exercer sur l'éducation une influence heureuse, à transformer graduellement l'école publique et, par voie de conséquence, à révolutionner la société.

Est-il excessif de prétendre que, à ce titre, La Ruche est une œuvre d'une portée sociale de premier ordre ?

Je ne le pense pas.

Table des matières

PREMIERE PARTIE

DEUXIEME PARTIE

EDITIONS DU MONDE LIBERTAIRE

Collection Bibliothèque Anarchiste

Pierre Kropotkine, *La conquète du pain*, 1975, 284 p. 30,00
Maurice Laisant, *La pilule ou la bombe*, (épuisé).
P.J. Proudhon, *De la capacité politique des classes ouvrières*, 1977, tomes I et II, 437 p. 60,00
Maurice Joyeux, *L'anarchie et la société moderne*, 1980, 245 p. 40,00
Gaston Leval, *L'Etat dans l' Histoire*, 1983, 299 p. 60,00
Gaston Leval, *Espagne Libertaire*, (1936-1939), 1983, 402 p. .. 60,00
Luigi Fabri, *Dictature et révolution*, 1986, 276 p. 60,00
Maurice Joyeux, *Souvenirs d'un anarchiste*, 1986, 440p. 120,00
Maurice Joyeux, *Sous les plis du drapeau noir*, 1988, 300 p. .. 120,00
Jean Marc Raynaud, *T'are ta gueule à la révo !*, 1987, 287 p. 100,00
Camillo Berneri, *Oeuvres choisies*, 1988, 350 p. 120,00
Collectif, *Mai 68 par eux-mêmes*, 1989, 239 p. 90,00
Pierre Kropotkine, *La Grande Révolution*, (1789-1793), 1989, 480 p. 130,00
Collectif, *Les anarchistes et la Révolution française*, 1990, 320 p. 130,00
René Berthier, *Bakounine politique*, 1991, 240 p. 100,00
Nathalie Brémand, *Cempuis, une expérience d'éducation libertaire à l'époque de Jules Ferry*, 1992, 160 p. 80,00
Jacques Lesage de la Haye, *La guillotine du sexe*, 1992, 220 p. 90,00

Collection Bande Dessinée

Collectif (Tardi, cabu, Edika...), *Où vas-tu petit soldat ? A l' abattoir !*, 1989, 70 p. 69,00

Collection Pages Libres

Yves Peyraut, *Radio Libertaire : la Voix sans maître*, 1991, 194 p. 90,00
Collectif, *Libres comme l'air*, 1991, 144 p. 85,00

Collection La Brochure Anarchiste

Qu'est-ce que l'anarchisme ?, 1991, 24 p. 10,00
Philippe Pelletier, *Super Yalta*, 1991, 80 p. 30,00
Commission Femmes de la Fédération anarchiste, *Avortement, contraception : on vous l'a déjà dit, on veut choisir*, 1992, 96 p. 35,00
Christiane Passevant et Larry Portis, *La main de fer en Palestine*, 1992, 96 p. 35,00
Les anarchistes et la construction européenne, 1992, 48 p. 15,00



Hebdomadaire de la FEDERATION ANARCHISTE

Rédaction - Administration : 145 rue Amelot - 75011 - Paris
Tel : (1) 48 05 34 08 - Fax : (1) 49 29 98 59

Bulletin d'abonnement

Tarif

		France (+ DOM-TOM)	Sous pli fermé (France)	Etranger
1 mois	5 n°	❑ 35 F	❑ 70 F	❑ 60 F
3 mois	13 n°	❑ 95 F	❑ 170 F	❑ 140 F
6 mois	25 n°	❑ 170 F	❑ 310 F	❑ 250 F
1 an	45 n°	❑ 290 F	❑ 530 F	❑ 400 F

Abonnement de soutien : 350 F. Abonnement étranger sous pli fermé : tarif sur demande. Pour les détenus et les chômeurs, 50 % de réduction sur les abonnements de 3 mois et plus en France métropolitaine (sous bande uniquement).

Règlement à l'ordre de PUBLICO

Virement postal (compte : CCP Paris 1128915 M)

Pour tout changement d'adresse, joindre la dernière bande de routage.

Imprimé à Carrare (Italie) par la Cooperativa Tipolitografica
Dépôt légal : 4e trimestre 1992
N° ISBN : 2 - 903013 - 22 - 5
N° ISSN : 0184 - 1513

Editions du Monde libertaire
145 rue Amelot - 75011 - Paris - France

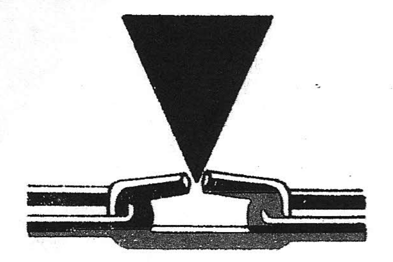
BIBLIOTHÈQUE
ANARCHISTE

Nul ne semble être allé aussi loin que Sébastien FAURE pour constuire une éducation qui soit à la mesure de l'homme, pour une école qui ne doit rien à personne ; qui ne soit ni l'école chrétienne, "l'école du passé, organisée par l'Église et pour elle, ni l'école laïque, organisée par l'État et pour lui", mais une école organisée pour l'enfant "afin que cessant d'être le bien, la chose, la propriété de la Religion ou de l'État, il s'appartienne à lui-même".

Grâce à lui, un vent de liberté soufflait pour les enfants en ce début de siècle. Il avait inventé une école qui ne devait rien à personne, qui s'autofinançait largement, une école vraiment libre de toute dépendance extérieure.

La guerre de 1914 y mit fin !...

Les idées pédagogiques de Sébastien Faure ont cependant gardé toute leur fraîcheur et méritent d'être mieux connues par tous ceux qui sont aujourd'hui insatisfaits du système d'enseignement actuel et pensent que d'autres expériences éducatives sont possibles.



« L'anarchie est la plus haute expression de l'ordre ».

ÉDITIONS
DU MONDE LIBERTAIRE